

Paed. Th.

1461.

Paed. 167 ^{mi} =

Gude

Paed. Th.

1761

Grundsätze und Grundzüge
zur
Aufstellung eines Lehrplans
für
eine Taubstummen-Anstalt,

in welcher bei achtjährigem Schulcursus die verschiedenen
Schülerjahrgänge bis auf die der beiden letzten Unterrichtsjahre
in sogenannte natürliche Classen geschieden sind.

Von

Dr. W. Gude,

Director der provincialständischen Taubstummen-Anstalt zu Stade.



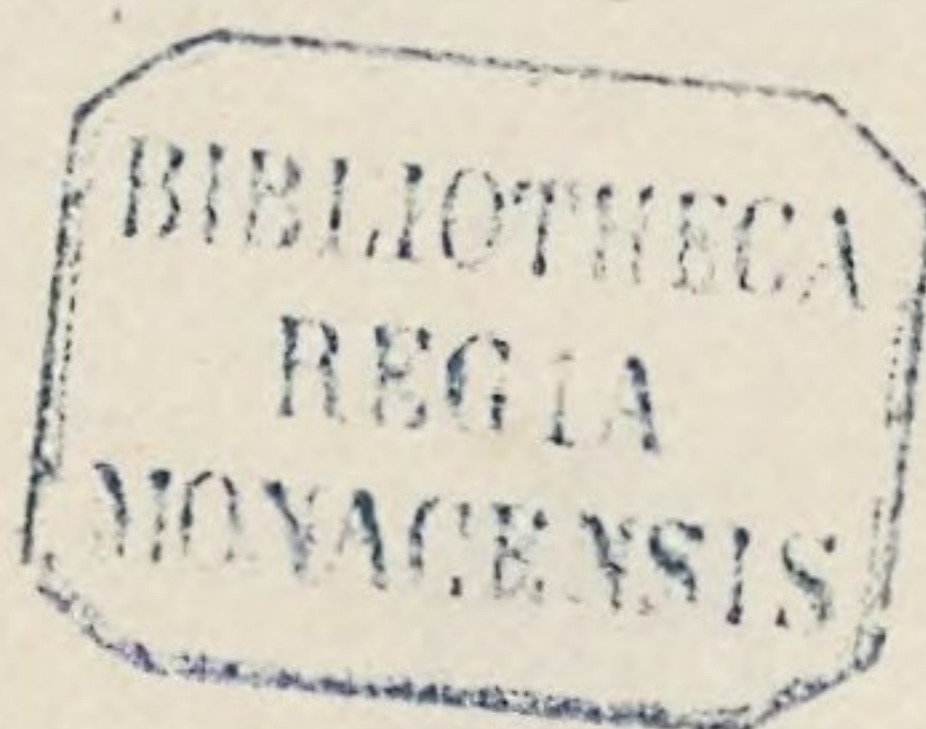
Separat-Abzug aus dem zweiten Programm der Taubstummen-Anstalt
zu Stade pro 1880/81.

HANNOVER.

Helwing'sche Verlagshandlung.

Th. Mierzinsky.

1881.



Hofbuchdruckerei der Gebr. Jänecke in Hannover.

Vorrede.

Denjenigen Fachmännern, welche meine Arbeit über den Artikulations-Unterricht der Taubstummen gelesen haben, wird es vielleicht befremdend erscheinen, dass ich, statt der in Aussicht gestellten Fortsetzung der Untersuchungen über die Verwerthung physiologischer Forschungen für den ersten Unterricht der Taubstummen und statt einer wirklichen Anleitung für den Sprechunterricht derselben, mit Nachstehendem die Darstellung eines Lehrganges, also eine Arbeit bringe, die das ganze Unterrichtsgebiet der Taubstummen berührt. Zur vorläufigen Zurückstellung der geplanten Publicationen gegen die hier gegebene bin ich indess durch besondere Verhältnisse gedrängt.

Es gelangte kurz vor Pfingsten vorigen Jahres eine Verfügung an die hiesige Taubstummen-Anstalt, welche in dem Sinne nur aufgefasst werden konnte, dass die vorgesetzte Behörde — (wie in Anlass einer früheren, im entgegengesetzten Sinne gedeuteten Verfügung bezweifelt worden war) — die Fortsetzung des Erscheinens der nach ursprünglicher Bestimmung in bestimmten Zeiträumen zu veröffentlichenden Programm-Arbeiten wünsche.

Nun war schon im ersten Programm der Stader Anstalt in Aussicht gestellt, dass das nächste Programm eine ausführliche Mittheilung über den Lehrgang der Anstalt bringen solle. Dieses Versprechen musste unter diesen Umständen bei dem Erscheinen des zweiten Programms auch gehalten werden. In dem vor langer Zeit festgestellten Lehrplane der Anstalt war nun zwar im Laufe der Jahre bezüglich der ihm zu Grunde liegenden Lehrprincipien eine Aenderung nicht eingetreten; jedoch hatte wohl für einzelne Schülerjahrgänge das der Regel nach erreichte specielle Classenziel dann und wann einmal höher oder tiefer gegriffen werden müssen. Es schien unter diesen Umständen geboten, diese kleinen Abweichungen, so weit als thunlich zu beachten und die speciellen Ziele nach Massgabe der Erfahrung einer ganzen Reihe von Jahren auf den Grad der Leistungsfähigkeit von Schülern mit guter mittlerer Durchschnittsbegabung zu berechnen, es also auf diese Weise festzustellen, was etwa für die Zukunft erreicht werden könne. In diesem Sinne sind die nachfolgenden speciellen Mittheilungen aufzufassen und zu deuten.

Ueber die den Lehrplan stützenden Grundsätze musste ich mich ausführlicher äussern. Es ist mit diesen Grundsätzen — (wie man sehen wird) — gegen beliebt gewordene Anschauungen entschieden Front gemacht und die breite Strasse des Herkommens überall da verlassen, wo sie sich nicht als die am geradesten zum Ziele führende auszuweisen schien. Dass auch im Taubstummenfache den Auslassungen älterer bewährter Führer die nöthige Bedeutung beizulegen ist, versteht sich eigentlich von selbst. Gleichwohl kann es aber der Sache der Taubstummenbildung gewiss nicht förderlich sein, wenn als *goldene* und *unumstössliche Regel* alles das *unbesehens* hingenommen, nachgesprochen und fest-

gehalten wird, *was* und *weil* es einmal Meinung oder Auffassung von sonst verdienten Männern gewesen ist, die für gewisse methodische Richtungen eine führende Stellung eingenommen haben. Soll das Taubstummen-Bildungswesen sich weiter entwickeln, so muss es angestrebt werden, die zur Stütze desselben bestimmten Lehrgrundsätze auf einer unanfechtbaren sichern Basis aufzubauen, sie vor allem auf den *Entwicklungsgang, die Bedürfnisse und die Leistungsfähigkeit der zu Unterrichtenden* zu berechnen. Auch darf sich die praktische Thätigkeit nicht in einen Widerspruch mit den angenommenen Lehrprincipien setzen; wird sie hierzu gedrängt durch die Verhältnisse der zu Unterrichtenden, so sind eben die angenommenen Principien falsch.

Dass einzelne, von den im Taubstummen-Unterrichte beliebt gewordenen Lehrgrundsätzen in der Weise, wie man sie ausgesprochen hat, nicht auf die Bedürfnisse und die Leistungsfähigkeit der Unterrichteten berechnet sind, und dass in Folge hiervon die Unterrichts-Praxis mit denselben in einen thatsächlich nicht unerheblichen Widerspruch zuweilen gerathen ist, glaube ich im Nachstehenden so gut dargethan zu haben, als das innerhalb des Rahmens allgemeiner Begründungen zu einem blossen Lehrplan möglich war. Es konnten übrigens diese Darlegungen nicht unterbleiben, wenn die von mir angenommenen beiden Hauptgrundsätze auf einer sichern Basis ruhen sollten.

Der Schwerpunkt der nachfolgenden Arbeit liegt in Rücksicht auf die Ausführlichkeit der in derselben enthaltenen Begründungen im allgemeinen Theile. Letzterer würde weniger umfangreich sein, wenn ich auf dem beliebt gewordenen Wege hätte weiter wandern können, es würde dann möglich gewesen sein, eine knappe, thetische Form der Darstellung zu wählen. Auf die Weise der Darstellung ist

aber — wenigstens bezüglich des speciellen Theils — noch ein anderer Umstand von Einfluss gewesen.

Die für das Programm bestimmten Arbeiten bedürfen der vorgängigen Genehmigung des Landesdirectoriums. Nachdem der Abdruck dieser Arbeit bereits in den ersten Monaten dieses Jahres genehmigt — (und ich muss zur Vermeidung von Missverständnissen, die wegen der nachfolgenden Mittheilungen entstehen könnten, wohl noch hinzufügen, mit dem Zusatze genehmigt war, dass man von der Arbeit des Unterzeichneten mit besonderem Interesse Kenntniss genommen habe) —, wurden nicht lange Zeit danach die Anstaltsleitungen benachrichtigt, dass es Absicht sei, bezüglich des Lehrganges ohne Beschränkung der Individualität der Directoren gewisse Normen für *alle drei* Anstalten zu entwerfen. Die Directoren wurden zugleich aufgefordert, demnächst hierauf berechnete besondere Vorlagen zu machen. Die Behörde nahm noch einmal Gelegenheit, es auf Anfrage besonders zu betonen, dass der Abdruck des Programms mit dem Lehrplane nicht aufgehalten werden solle, man denselben vielmehr sehr wünsche.

Mir selbst schien es aber in Folge des angedeuteten Vorhabens und in Rücksicht auf die noch zu überreichende zweite, ihres Zweckes halber nach *meiner Auffassung* kürzer sein könnende Arbeit der Art wünschenswerth, an der ersten Fassung der sonst druckfertigen Abhandlung noch einige Aenderungen vornehmen zu können. Es sind diese Aenderungen auch ausgeführt. Ich habe zunächst im allgemeinen Theile manches, was an specielle Verhältnisse der Stader Anstalt erinnerte, wegfallen lassen.

Auch im speciellen Theile sind einzelne diesbezügliche Streichungen vorgenommen, doch sind hier verschiedene Ausführungen, welche sich auf die Verhältnisse der hiesigen

Anstalt zunächst beziehen, stehen geblieben. Wäre es von vornherein Absicht gewesen, die Arbeit unter dem jetzigen generellen Titel (sie führte ursprünglich die Bezeichnung: Lehrplan der Taubstummen-Anstalt zu Stade) in Druck zu geben, so würden unzweifelhaft verschiedene Hinweisungen auf locale Einrichtungen nicht Aufnahme gefunden haben. Ich habe geglaubt, diese etwas ausführliche Entstehungsgeschichte der jetzigen Form der Arbeit mit anführen zu müssen, weil sie es erläutert, warum *nicht* die sonst im allgemeinen Theile von Lehrplänen übliche kurzgefasste Weise der Darstellung gewählt ist. Ich nehme übrigens dabei nicht an, dass die mehrfach erwähnten Bezugnahmen auf locale Verhältnisse den Fachmännern durchweg unerwünscht kommen werden, bin sogar der Ansicht, dass manchen Unterrichtstechnikern derartige Hinweisungen sehr willkommen sein werden.

Abgesehen von der *Form* der Arbeit glaube ich einige erläuternde Bemerkungen über den *Inhalt* derselben voranschicken zu sollen. Es ist mir eine nicht gerade sehr erwünschte Arbeit gewesen, auf den ersten Seiten der Abhandlung, im allgemeinen Theile, Punkte erörtern zu müssen, die in jedem Lehrbuche für die Taubstummenbildung in einer ähnlichen Weise erörtert zu werden pflegen. Man kann bei solchen Darlegungen kaum etwas Anderes thun, als das mit anderen Worten noch einmal sagen, was von anderer Seite bereits auch gesagt ist. Da aber ein Lehrplan über *Ziele* und *Aufgaben* des Unterrichts, wie über viele andere Dinge, über welche eine Uebereinstimmung der Ansichten bereits Platz gegriffen hat, sich äussern muss, so kann er *selbst im allgemeinen Theile* es nicht umgehen, vielfach *bekannte Angaben* zu machen.

In dem ersten Theile der nachstehenden Arbeit sind vorzugsweise im Anfange die Punkte berührt, über welche

sich die Ansichten der Fachmänner bereits mehr geklärt haben, im weitem Fortgange der Ausführungen treten aber solche Fragen auf, bei deren Beantwortung, wie angedeutet, eine genauere Untersuchung darüber angestellt werden *musste*, ob die zur Antwort in Beziehung stehenden verbreitetsten Anschauungen auch genugsam auf die bei Taubstummen vorhandenen Unterweisungs-Bedingungen und Unterweisungs-Hemmnisse Rücksicht genommen haben.

Es ist eine von Pädagogen bereits mehrfach ausgesprochene Behauptung, dass es in der Welt nichts Praktischeres geben könne, als eine rationelle Theorie. Man kann sagen, dass es an einer solchen für den Taubstummen-Unterricht so lange fehle, als für allgemeine Grundsätze des Unterrichts die Ableitung aus dem Bildungsstande, Entwicklungsgange und Unterweisungs-Bedürfnisse der Taubstummen nicht nachgewiesen oder nicht nachweisbar ist. Wenn ich nun bezüglich *eines Satzes* mich ganz besonders damit befasst habe, darzuthun, dass er nur unter Nichtbeachtung der die Sprachausbildung der Vollsinnigen bewirkenden Entwicklungsmomente und unter Verkennung der Leistungsfähigkeit der Taubstummen so habe ausgesprochen werden können, als er ausgesprochen zu werden pflegt, so hat mich zu den bezüglichen Ausführungen vorzugsweise die Erwägung bestimmt, dass man — wie auch in der Abhandlung selbst eingehender dargelegt worden ist — den fraglichen Satz geradezu an die Spitze der Lehrmethode der Taubstummen hat stellen wollen, sowie unter Hervorhebung desselben eine ganze Reihe von nicht genügend auf die Verhältnisse der Taubstummen berechneten methodischen Regeln in den Unterricht einzuführen bestrebt gewesen ist. Ich habe gegen diesen Satz eine ganze Anzahl von Gründen ins Feld geführt. Wer es vorzieht, dem Herkommen vertrauensvoll folgend, unter

der Flagge der uneingeschränkten Geltung des fraglichen Satzes allerlei methodische Regeln als ausgemünztes Gold in die Welt zu tragen, dem werden meine Ausführungen nicht gefallen können. Ich rathe, in solchem Falle sich meine Gründe einmal genau anzusehen, sie, wenn möglich, zu entkräften, aus dem Felde zu schlagen. Ob das geschehen wird, kann ich zunächst einmal abwarten. Tritt man mit wirklichen ernstesten sachlichen Erörterungen — Phrasen und leicht hingeworfene Randbemerkungen in Journalen kann ich indess als beachtenswerthe Erscheinungen nicht ansehen — meinen Ausführungen gegenüber, so habe ich Veranlassung, mit den etwa beigebrachten Gegengründen mich des Weiteren zu beschäftigen und werde das in besonderer Mittheilung um so weniger unterlassen, als ich gegen den fraglichen Satz und ähnliche unbeweisbare Behauptungen einzelner Methodiker noch Manches zu sagen habe, was in den Rahmen dieser Schrift nicht hineinpassen wollte.

Dass ich im Nachstehenden unter dem Namen eines Lehrplans nicht eine Unterrichtslehre, ein Methodenbuch zur Unterweisung Taubstummer im Kleinen habe bieten wollen, wird man aus allen Ausführungen ersehen.

Es ist im allgemeinen Theile daher nur die Ableitung der Lehrgegenstände der *ersten Hauptstufe* aus dem Entwicklungsstandpunkte der Taubstummen und der Aufgabe dieser Stufe gegeben; für die *zweite Hauptstufe* sind ähnliche Mittheilungen über die Stellung jeder Lehrdisciplin zur Gesamtaufgabe gar nicht gemacht worden.

Im speciellen Theile habe ich die leitenden Grundsätze und das Lehrverfahren für jeden Gegenstand nur kurz berührt. Eine Systematik der Darstellung habe ich für diese kleine Arbeit nicht angestrebt. Der specielle Theil beschränkt sich meistens darauf, die zu verfolgende Aufgabe

und sodann den zu absolvirenden Unterrichtsstoff im Umriss anzudeuten.

Im Anschluss an ein bestimmtes System der Psychologie die wichtigsten Lehrgrundsätze und Gesichtspunkte für das Verfahren als etwas nicht weiter zu Beweisendes zu geben und von solchen Lehrgrundsätzen aus alles Weitere deduciren zu wollen, halte ich, sofern das betreffende System sich nicht bereits allgemeine Anerkennung errungen hat, für nicht rathsam. Ich habe, wie sich aus der Darstellung ergibt, die Hauptlehrgrundsätze als etwas im Wege der Induction erst zu Suchendes angesehen und bin zu ihrer Feststellung erst dann geschritten, nachdem ich glaubte, sie ausreichend begründet zu haben.

Im Interesse der Taubstummen wage ich schliesslich noch einem Wunsche Ausdruck zu leihen. Wenn, wie ich bereits angedeutet habe, es in der Provinz Hannover Plan ist, es eingehend zu erwägen, ob nicht allgemeine Normen für den Lehrgang aller drei Anstalten zu entwerfen sind, so ist die Erörterung einer solchen Frage *hier* möglich, weil an den drei ständischen Anstalten die äusseren Verhältnisse (Schuldauer, Classeneintheilung etc.) fast dieselben sind. Wegen des Umstandes, dass auch die Lehrer oft durch einander versetzt werden, tritt noch ein zweites Moment hinzu, welches die Möglichkeit der Ausführung eines solchen Vorhabens erleichtert; es hat auch das Unterrichtsgetriebe der drei Anstalten viele gemeinsame Berührungspunkte.

Aehnliche Bedingungen zur Herstellung eines gemeinsamen Lehrplans für die Anstalten *einer Provinz* können vielleicht auch sonst noch in einzelnen Theilen des Staates vorhanden sein, sicher aber finden sie sich zur Zeit noch nicht in allen Provinzen vor.

Die äusseren Verhältnisse der Anstalten sofort auf denselben Standpunkt zu bringen, wird sich schwerlich ausführen lassen.

Unter solchen Umständen würde es gewiss nicht rathsam sein, wenn dermalen schon damit vorgegangen werden sollte, Normen für die ganze Monarchie entwerfen zu wollen.

Zu den äusseren Verhältnissen, die vorgängig auf den gleichen Stand gesetzt werden müssten, rechne ich: die Schuldauer, die Classeneintheilung, das Verhältniss von Lehrkräften und Schüler-Abtheilungen, die Zahl der Schüler-Abtheilungen, eine Bestimmung über Zahl der Schüler einer Abtheilung, die Zeit der Ueberweisung an die Anstalt. Gerade der zuletzt erwähnte Punkt ist ein solcher, in Rücksicht auf welchen die Ausführung der gegebenen Bestimmungen ohne gleichzeitigen Schulzwang unmöglich werden würde. Ohne Schulzwang lässt es sich auch sonst nicht erreichen, dass die Bestimmungen über eine achtjährige Schuldauer inne gehalten werden. Endlich wird ohne achtjährige Schuldauer jede Festsetzung der Art, dass die Taubstummen-Anstalt den Kindern die gewöhnliche Schulbildung gegeben habe, illusorisch bleiben.

Aber auch innere Verhältnisse lassen die Entwerfung allgemein gelten sollender Normen zur Zeit wenigstens noch nicht rathsam erscheinen.

Es giebt kaum ein Fach, in welchem sich die Ansichten über gewisse Grundsätze so wenig geklärt haben, als im Taubstummen-Unterrichte.

Es ist deshalb empfehlenswerth, vor Feststellung allgemeiner Normen sich die Ansichten wenigstens einige Zeit hindurch über einige Hauptpunkte klären zu lassen. Dies geschieht in Rücksicht auf das allgemeine Streben nach

Weiterbildung der Methode vor der Hand besser *ohne*, als *mit* allgemein gelten sollenden Normen.

Im Laufe der Zeit werden hoffentlich auch die äusseren Verhältnisse der Taubstummensache einmal eine solche Gestaltung gewinnen, welche man als Vorbedingung für gewisse Festsetzungen über den Unterricht aller Anstalten ansehen muss.

Ob der Gedanke zum Entwerfen allgemeiner Normen je einmal auftauchen wird, kann ich nicht wissen. In Rücksicht auf die bereits angegebenen und auf verschiedene andere Gründe wünsche ich aber von Herzen den Unterrichteten wie den Unterrichtenden, dass er dermalen noch nicht auftauchen möge.

Stade, im Mai 1881.

Dr. Gude.

Grundsätze und Grundzüge
zur
Aufstellung eines Lehrplans
für eine Taubstummen - Anstalt,

in welcher bei achtjährigem Schulcursus die verschiedenen
Schülerjahrgänge bis auf die der beiden letzten Unterrichts-
jahre in sogenannte natürliche Classen geschieden sind.

Von

Dr. W. Gude,

Director der provinzialständischen Taubstummen - Anstalt zu Stade.

Grundsätze und Grundzüge zur Aufstellung eines Lehrplans für eine Taubstummen-Anstalt, in welcher bei achtjährigem Schulcursus die verschiedenen Schülerjahrgänge bis auf die der beiden letzten Unterrichtsjahre in sogenannte natürliche Classen geschieden sind.

A. Generelles.

Ziele und Aufgaben.

Das Unterrichtsziel ist den meisten deutschen Taubstummen-Anstalten schon durch die *Dauer* der den Schülern gewährten *Ausbildungszeit* gesetzt. Bei *nur* achtjährigem Schulcursus können Taubstummen-Anstalten sich kein höheres Ziel setzen, als die ihnen überwiesenen taubstummen Kinder in den Besitz der *Geistes-* und *Sprachbildung* gelangen zu lassen, welche dieselben zum Verkehr mit Hörenden befähigt, sowie bei Verfolgung dieses Zieles solchen Kindern gleichzeitig diejenigen Elementarkenntnisse und Fertigkeiten anzueignen, welche man von selbständig werden wollenden Gliedern der Lebenskreise der Gemeinde, des Staates, der Kirche überall zu fordern für nothwendig erachtet.

In Rücksicht auf einen sich nicht selten kund gebenden Irrthum Fernstehender muss man besonders hervorheben, dass Taubstumme — wie es ja den mit den Verhältnissen Vertrauten gegenüber einer diesbezüglichen Bemerkung gar nicht bedarf — der Regel nach *gesunde Sprachwerkzeuge* besitzen, zugleich auch, dass sie befähigt sind, die *Lautform* des Wortes auf dem Wege durch Gesicht und Gefühl sich anzueignen, sowie ferner, dass sie — gewisse Ausnahmen abgerechnet — soweit in den Besitz dieser *Lautform* der Sprache gelangen können, als es zur Verständigung mit Hörenden nöthig ist. Unzweifelhaft ist die Lautsprache das bequemste Mittel des Gedanken-Ausdrucks, wie auch die —

soweit Laut- und Schriftsprache nur in Betracht gezogen werden, — verhältnissmässig am schnellsten von Statten gehende Communicationsform im Unterrichte. *) Es erweist sich deshalb zweckmässig, es anzustreben, den Schülern die *Lautform* des Wortes anzueignen, sie zur Grundlage der

*) Dass für die Basirung des Unterrichts der Taubstummen auf die Lautsprache noch *andere* Gründe geltend gemacht werden können, als die hervorgehobenen es sind, wissen alle *die*, welche an deutschen Taubstummen-Anstalten unterrichten und eine Kenntniss der Literatur des Taubstummen-Unterrichts besitzen. Es kann an dieser Stelle aber nur der *wichtigste* Gesichtspunkt hervorgehoben werden. Das *Für* und *Wider* der Anwendung der Lautsprache hat unter den älteren hervorragenden Vertretern der deutschen Methode ja bekanntlich Hill in verschiedenen Schriften in einer im Wesentlichen recht verständigen Weise ausführlich erörtert. Er sowohl, als vor ihm Neumann („die Taubstummen-Anstalt zu Paris“) haben es mit Recht getadelt, dass der so verdiente Heinicke der Lautsprache einen geradezu unfassbaren, überschwenglichen Einfluss auf die Geistesentwicklung beigemessen habe. Hill unterlässt dabei nicht zu bemerken, de l'Epée habe seiner Zeit nicht zu viel gesagt, wenn er behauptet habe, die Begriffe hätten mit den Lauten (rect. der *Lautform* des Wortes unserer Sprache) nicht mehr Verwandtschaft als mit den Schriftzeichen (rect. der Schriftform unserer Sprache); auch sei ja durch die in Frankreich früher ausgebildeten Taubstummen zur Genüge dargethan, dass trotz der ausschliesslichen Anwendung der *Schriftsprache* (die Geberde ist ja dort nur Mittel zur Einführung in die Schrift) Taubstumme sich eine bedeutende Geistesbildung erwerben, tiefe Denker werden könnten. Gegenüber einer so nüchternen, verständigen Auffassung nimmt es sich wunderlich aus, wenn neuere Vertreter der deutschen Methode derselben dadurch einen Dienst zu leisten vermeinen, dass sie bei Schätzung ihrer Vortheile wieder in alte Irrthümer zurück verfallen.

So äussert unter Anderen ein Unterrichtstechniker, „der es als seine Aufgabe betrachtet, auf Vertiefung der Idee der deutschen Schule, auf eine consequente Durchführung ihres Grundprinzips nach neuern psychologischen Erkenntnissen“ hinzuwirken in einer vor vier Jahren erschienenen Schrift sich über den Nutzen der Lautsprache dahin: ihr hoher Werth liege ihm nicht sowohl darin, dass die Taubstummen *gut* und mit Verständniss sprechen lernten, und zum Verkehr mit Hörenden befähigt würden, als vielmehr darin, dass das *Denken* gerade durch die Lautsprache entwickelt werde und die Taubstummen *in* und *mit* der Lautsprache eine den vollsinnigen Menschen ähnliche *elementare Geistesbildung* erlangen könnten.

Ich bin überzeugt, man kann die deutschen Taubstummen-Anstalten vom Belt bis zu den grünen schweizer Bergen durchwandern,

Sprachbildung zu machen, in gleichmässiger Weise aber auch die *Schriftform* zu cultiviren, hierbei folgend theils später noch anzugebenden methodologischen Rücksichten, theils dem utilitarischen Gesichtspunkte, die Schüler — weil denselben dadurch das Fortkommen im Leben erleichtert wird — in

man wird nicht viele Fachgenossen finden, die den *Hauptvorthail* der Lautsprechmethode in etwas Anderem, als dem zu erstrebenden, leider nicht immer erreichten Ziele der Befähigung der Taubstummen zum Verkehr mit Hörenden, durch ein *richtiges* und *verständliches* Sprechen suchen.

Nimmt man nun zunächst an, dass mit jener sonst seltsam klingenden Aeusserung bloss der Gegensatz zwischen der *reinen Lautsprachmethode* der Taubstummen und einer in deutschen Taubstummen-Anstalten vereinzelt noch vorkommenden *Zwittermethode* hat zum Ausdruck gebracht werden sollen, jener Zwittermethode nämlich, welche bei Einführung der Taubstummen in die Wortsprache die natürliche Geberde so cultivirt, dass die Taubstummen in der *natürlichen Geberde* und *nicht* in der *Wortsprache denken* lernen, — so ist mit jener Aeusserung zwar das wesentlichste Unterscheidungsmerkmal der eigentlichen Lautsprachmethode von jener uneigentlichen Lautsprachmethode berührt und richtig angegeben. Genauer betrachtet, ist dabei doch eine kleine Verwechselung mit eingetreten. Es ist das, was *Mittel* zur Erreichung des *Zweckes* eines formgerechten verständigen mündlichen Gedanken-Ausdrucks sein soll, der stete unmittelbare Anschluss der Gedankenentwicklung des Taubstummen an die Lautform der Sprache, die unablässige Uebung in der Verknüpfung beider als zu erstrebendes *Ziel*, als vornehmster Zweck hingestellt.

Hat nun aber mit jener Aeusserung das Wesentliche der *deutschen* Schule in einen Gegensatz gestellt werden sollen gegen eine ausserhalb Deutschlands vielfach übliche Methode, welche die Taubstummen unter Vermittlung einer der Wortsprache angepassten künstlichen Geberde in die *Schriftform* der Wortsprache einführt, so versteht man in der That nicht, in wie weit den ausgesprochenen Behauptungen dann ein fassbarer Denkinhalt zum Grunde liegt.

Es ist zwar wahr, dass das Gehör der innerlichste der Sinne ist, dass die Lautform am besten geeignet ist, Ausdruck des Geistigen zu sein, sowie auch, dass sie am nachhaltigsten auf das Gemüth einzuwirken vermag, letzteres aber doch nur da, wo als Ursache solcher Einwirkung die Auffassung der Tonmodification durchs Ohr, die Perception des akustischen Effectes vorhanden ist. Dass aber für solche Menschen, welche die Lautform der Wortsprache nur an optischen Bewegungsbildern und an den Muskelgefühlen percipiren können und schliesslich an letzteren festhalten, nun derartige kalt lassende optische Bewegungsbilder, sowie die Muskelgefühle von einem ganz

den Besitz aller Verständigungsmittel mit Hörenden zu setzen. Man hat sich indess bei Verfolgung aller vorerwähnten Ziele und Aufgaben stets zu vergegenwärtigen, dass eine *vollkommene* Erreichung derselben nicht allein schon durch die Einrichtung einer *achtjährigen* Schuldauer gesichert ist, dass solche Ziel-Erreichung vielmehr noch von verschiedenen anderen, besonders aber von folgenden Voraussetzungen abhängig ist.

Zunächst müssen alle Einrichtungen und Veranstaltungen, welche den Unterrichtserfolg beeinflussen können, so be-

sonders hervorragenden, die schriftliche Darstellung der Wortsprache überbietenden Einflüsse auf die Ausbildung des Gemüthes sein sollen und dass sie zugleich eine bessere Schulung des Geistes bewirken, vermag man nicht recht zu fassen, weil man nicht weiss, durch welche Mittelglieder aus den veranlassenden Ursachen dies Resultat zu Stande kommen soll. Ebenso weiss man nicht, warum ein bestimmtes Quantum oder Quale der Geistesbildung, (die elementare Geistesbildung) besser durch diese Muskelgefühle und optischen Bewegungsbilder soll gewonnen werden können.

Man wird sich demgegenüber wieder daran erinnern müssen, dass — wie nach de l'Epée und Hill bereits hervorgehoben ist — die Welt der Begriffe und Gedanken keine grössere Verwandtschaft mit der *Lautform* des Wortes besitzt, als mit der Abbildung derselben fürs Auge, der *Schriftform*, in welche letztere bei der gegensätzlichen Methode ja doch der Gedanke hineingebildet wird. Man muss weiter sich vergegenwärtigen, dass der Werth der Wortsprache zur Schulung des Geistes in ihrem *formellen* Charakter liegt und dass derselbe ebenso sehr der *Schriftform*, wie der *Lautform* der Wortsprache zukommt. Wenn nun Taubstumme mittelst der *Schriftsprache* — bei Unterstützung durch eine das Formelle der *Wortsprache* ganz ausdrückende künstliche Geberde — die höchsten Stufen der Geistesbildung haben erreichen können, so vermögen sie auch mittelst der *Schriftform* der Wortsprache die *elementare Geistesbildung* zu gewinnen. Die Rücksicht auf die *Geistesbildung* und eine bestimmte Ausbildung des *Denkens* kann also bei der Wahl zwischen der deutschen Methode und jener Lehrweise, welche die Ausbildung durch die *Schriftform* mit Ausschluss der *Lautform* anstrebt, kaum entscheidend einwirken. Der Ausschlag wird übrigens schon zu Gunsten der *Lautform* gegeben durch die obenerwähnten Gesichtspunkte: die Rücksicht auf Erleichterung des Fortkommens der Taubstummen, die grössere Leichtigkeit der Communication im Unterricht bei mündlicher Anwendung des Wortes etc. etc. (S. Nachtragsbemerkung am Schluss dieser Abhandlung pag. 148.)

schaffen sein, wie es von ausreichend fachkundiger Seite als durchaus nothwendig bezeichnet worden ist. Sodann muss zur Erreichung der Aufgabe nicht bloss die Lehrmethode eine sach- und zweckgemässe sein, sondern es müssen auch die Lehrkräfte die nöthige Qualifikation und den nöthigen Eifer zu ihrer Ausführung besitzen. Endlich aber darf, wie von fachkundiger Seite ziemlich allgemein betont zu werden pflegt, die Bildungsfähigkeit der Schüler nicht stark unter dem Niveau einer mittleren Durchschnittsbefähigung liegen. Diese müssen, soweit die Gliederung in Jahresgruppen vorgenommen ist, fortschreitend jedes Jahr in eine höhere Ziele verfolgende Abtheilung aufrücken können. *)

Taubstummen-Unterricht und Volksschulunterricht.

Da die Taubstummen, ganz abgesehen von der an ihnen zu vollziehenden Sprachbildungsaufgabe, die für die *Reife zur Confirmation* nöthigen und von entlassungsfähigen Elementarschülern zu *fordernden Kenntnisse und Fertigkeiten* sich erst anzueignen haben, so muss die Taubstummen-Anstalt, sobald sie mit dem eigentlichen Unterrichte in den Wissensfächern

*) Bei der Taubstummen-Anstalt zu Stade sind die Schüler des 7. und 8. Schuljahres combinirt. Der Grund dieser Einrichtung ist zunächst ein äusserer: es werden die Kosten der Besoldung einer *weiteren* Lehrkraft, die bei der Scheidung in acht Abtheilungen nöthig werden würde, gespart.

Man kann für die Scheidung in sieben Abtheilungen auch geltend machen, dass der Stoff der Ober-Abtheilungen dann in den meisten Fächern zweimal durchgemacht und darum sicherer angeeignet werde. Das lässt sich indess noch von anderen Abtheilungen sagen. Der vermeintliche Vortheil wiegt längst nicht so schwer, als der Nachtheil, welcher dadurch entsteht, dass bei der Scheidung in nur sieben Abtheilungen auf jede Abtheilung durchschnittlich *mehr* Kinder kommen, als wir in Rücksicht auf das Streben, hervorragend gute Resultate im Sprechen erzielen zu wollen, es wünschen.

Dass ausserdem der Stoff für die Oberstufe weit zweckmässiger gegliedert werden könnte, wenn ohne jede Erhöhung der Endziele hier das continuirliche Fortschreiten auf einen grösseren Zeitraum sich ausdehnte, liegt auf der Hand.

Es bleibt zu hoffen, dass die Scheidung der Jahreskurse in *acht* Abtheilungen hier recht bald eingeführt werde.

beginnen kann, die Gegenstände des Volksschulunterrichts in den Kreis ihrer Unterweisung aufnehmen. Hiervon ist selbstverständlich *ein* Gegenstand ausgenommen: *der Gesang-Unterricht*; denn, wenn es auch gelingt, die meisten Taubstummen nothdürftig redend zu machen, so reichen doch *die Mittel*, durch welche die Erreichung dieses Zieles möglich wird, *längst nicht aus*, damit die Taubstummen die dem *Gesange* zu Grunde liegenden Ton-Verschiedenheiten *auffassen* und *nachbilden*.*)

Wenn nun die *Lehrgegenstände* der Volksschule auch Lehrgegenstände der Taubstummen-Anstalt sind, so ist deshalb doch *das Gebiet der Wirksamkeit beider nicht dasselbe*.**) *Es fällt zusammen das Endziel*, es liegt aber sehr *weit auseinander der Anfangspunkt*. Die *Differenz* in dem *Communicationswege* ist für die Gestaltung des Unterrichts gleichfalls von Bedeutung. Bei dem Volksschulunterrichte pflegt man die zur Erreichung des Zieles erforderlichen Lehrgegenstände aus dem *Endziel* abzuleiten; für den Taubstummen-Unterricht genügt das nicht. Hier ist auf gewissen Stadien des Un-

*) Taubstumme können mittelst des Tastsinnes *Höhe* und *Tiefe* des Tones unterscheiden. Man pflegt aber zu besserer Erfassung des Gegensatzes beide so zu intoniren, dass der angegebene *hohe* Ton von dem *tiefen* Tone *mindestens* eine Octave entfernt liegt.

Man nützt diese Unterscheidungsfähigkeit aus, um eventuell einen zu hoch oder zu tief entwickelten Ton vor seiner Fixirung der Individualität jedes Taubstummen entsprechend zurecht zu stimmen; Missgriffe kommen hierbei (wie man an dem Sprechen mancher Taubstummen merkt) durch Ungeschicklichkeit der Unterrichtenden zuweilen vor.

Man hat seine Zeit in der Schule aber zu wichtigeren Dingen nöthig, als sich mit Versuchen dahin abzumühen, ob es wohl Taubstumme auf dem Wege durch den Tastsinn zur Unterscheidung der Tonscala bringen können.

**) Wenn man bloss auf die Dignität des den Taubstummen in den letzten vier Schuljahren mitzutheilenden Stoffs sieht, bewegt sich der Taubstummen-Unterricht in den ersten Elementen der Wissensfächer. Nimmt man aber Rücksicht auf die Schwierigkeit der Unterweisung, so ist es doch wohl nicht ganz gerecht, die Taubstummen-Bildungssache — (wie leider zum Schaden der äussern Entwicklung des Taubstummwesens zuweilen geschieht) — lediglich nach der Dignität des den Schülern mitzutheilenden Stoffs rangiren zu wollen.

terrichts für die zu wählenden Mittel *allein massgebend*: der *Standpunkt* des Schülers gegenüber der ihm anzueignenden *Sprachbildung* und der hierbei einzuschlagende, eigenthümliche Weg zur Auffassung der Sprache. Sich diese Differenz in den beiderseitigen Ausgangspunkten und damit in den beiderseitigen Aufgaben von vornherein klar zu machen, ist von Bedeutung, wenn *man den rechten Weg zum Ziele* nicht verfehlen will.

Dort bei schulfähigen hörenden Kindern hat man bereits eine *Sprache*, unsere *Lautsprache*, welche im Schulunterricht als *Mittel der Mittheilung* sowohl zur Aneignung realer Kenntnisse und Fertigkeiten, als auch zur religiösen Ausbildung benutzt werden kann; hier bei Taubstummen muss die *Wortsprache* nach der *phonetischen* und *grammatischen* Seite hin von den ersten Anfängen an erst geschaffen werden. Was die logische Seite der Sprache betrifft, so besitzt das taubstumme Kind meistens die Fähigkeit, in einfacher Weise, wenn auch nicht in unserer Sprache, zu urtheilen. Soweit aber die Verbindung aller drei Seiten unserer Sprache in Betracht kommt, ist die *Wortsprache* von den ersten Elementen an völlig neu einzuüben. Mit dem *Sprachmangel* und der Unfähigkeit zur Auffassung der Sprache auf dem gewöhnlichen Wege steht im Zusammenhange ein *Zurückbleiben* in der *Geistesentwicklung*. — Zieht man zu genauerem Vergleiche zunächst den *phonetischen* Theil der Sprache in Betracht, so hat sich bei Hörenden der mechanische Theil des Sprechens schon lange vor der schulmässigen Ausbildung des Kindes durch Auffassen und Nachbilden der Sprachlaute, veranlasst durch Gehörsreizungen, entwickelt. Bei Taubstummen muss aber der schulmässige Unterricht auf einem künstlichen Auffassungswege (durch Gesicht und Gefühl) die Sprache in mühsamer Weise excitiren und fixiren. Diese Aufgabe und die Sorge für fehlerlose Verbindung der einzelnen Laute zu Silben, die Einübung und geläufige Zusammensetzung der Silben zu Wörtern, die Aufmerksamkeit auf die *richtige Aussprache* und auf die rechte Verbindung der zu Sätzen an einander zu reihenden Wörter nimmt die Geduld und Spannkraft des Lehrers in höchstem Grade und

daneben ein bedeutendes Mass an Zeit in Anspruch. Die zur Cultur dieser Seite der Sprachbildung erforderliche Arbeit ist so geeigenschaftet, dass man für sie in der Ausbildung hörender Kinder, sowohl der schulmässigen, als der im ersten Sexennium der Kindheit sich vollziehenden, eine *Analogie nicht* auffinden kann. Es haben aber die Thätigkeiten, welche diese Arbeit umfasst, die Bedeutung, dass man sie als *Theildisciplin des Sprachunterrichts* in gesonderten, unter entsprechenden Bezeichnungen zu ertheilenden Unterrichtsstunden zu berücksichtigen gezwungen ist.

Zieht man weiter die *logisch-sachliche* und *formelle* Seite in Betracht, so kennt ja das der Schule zugewiesene hörende Kind die umgebende Welt und drückt seine Gedanken mehr oder minder vollkommen in den hauptsächlichsten Formen unserer Wortsprache aus. Anders steht es in dieser Beziehung mit dem taubstummen Zöglinge. Die Sinne desselben sind geübt, mit seinen Augen hat er Anschauungsobjekte der verschiedensten Art wahrgenommen. Vermöge der nie ruhenden Thätigkeit des Geistes hat er davon *Vorstellungen* gebildet. Für die Regungen, Empfindungen und Vorstellungen seiner Seele hat sich ihm in entsprechenden Bewegungen des Körpers, in der *natürlichen Geberde*, ein von andern verstandenes Mittel des Ausdrucks geboten. Diese an mannigfachen Mängeln leidende Ausdrucksweise bekundet einen nicht unerheblichen *Vorsprung der Denkentwicklung* (Geistesbildung) vor der noch gänzlich fehlenden Fähigkeit zum *Gedanken-Ausdruck* durch die Wortsprache. Soll die Wortsprache Denkform des Schülers werden, so hat der Lehrer dahin zu streben, dass der Schüler nach einem, auf den Mittheilungsweg und das Bedürfniss berechneten, allmählich vom einfachen zum complicirteren weiterschreitenden Gange die *Ausdrucksformen der Sprache* sich aneigne, wobei dann zugleich daneben noch darauf hinzuwirken ist, dass die *Sachkenntniss* des Schülers sich über alles dasjenige erstrecke, was das hörende Kind durch das Leben *vor* der Schule gewöhnlich kennen lernt; — alles dieses zu dem Ziele, damit der taubstumme Schüler erst gewinne, was der eintretende hörende Schüler bereits besitzt, nämlich, die Fähigkeit, sich

über Wahrgenommenes, Erlebtes, Gedachtes in zusammenhängender Weise ausdrücken und zusammenhängende, ihrem Denkinhalte nach über die Fassungsfähigkeit schulpflichtig werdender Kinder nicht hinausgehende, mündliche Mittheilungen verstehen zu können.

Mit diesen verschiedenen Aufgaben hat sich die Volksschule theils gar nicht, theils nicht in der angedeuteten Weise mehr zu befassen.

Die Taubstummen-Anstalt hat zufolge solcher Vergleichung ein *bedeutendes Mehr* in ihren Plan aufzunehmen. Dieses *Mehr*, welches man in *älterer* Zeit oft die Erreichung der eigentlichen Aufgabe der Taubstummen-Anstalt genannt hat,*) liegt *stofflich* zwar nicht *über*, sondern *unter* der Volksschule, es ist aber gerade das, worin die eigentliche Kunst des Taubstummen-Unterrichts besteht. Es ist kurz die Aufgabe, einen *Ersatz* zu *schaffen* für die Sprach- und *Geistesbildung*, welche das hörende Kind zur Schule *mitbringt*, eine Aufgabe, deren Bewältigung auch zugleich dem Umfange nach von der Bedeutung ist, dass sie einen sehr grossen Theil der Ausbildungszeit in Anspruch nimmt.

Aus dem vorhin erwähnten Umstande, dass hier ein besonderer Communicationsweg für Auffassung und Nachbildung der Sprache auf einem, unendliche Geduld und Anstrengung von Seiten des Lehrers erfordernden Wege eingeübt werden muss, aus der Thatsache, dass hier die erste Erlernung der Sprache ohne Beihülfe einer Sprache sich zu vollziehen hat, und dass der schulmässige Sprachunterricht andere Ziele

*) Als Beleg dafür, dass man in früherer Zeit das, was Hill Aneignung der Elementarsprache nennt, als die eigentliche Aufgabe der Taubstummen-Anstalten — ich füge hinzu: irrthümlicher Weise — angesehen hat, weise ich bloss auf Sägert: „die *Taubstummen-Anstalt* zu Berlin“ von 1845 hin. Hier heisst es Seite 44 in dem ältern (von 1829—1844 geltenden) Lehrplane der Berliner Anstalt:

Die Taubstummen-Anstalt hat ihre Aufgabe gelöst, sobald der Taubstumme fähig ist, mittelst der Wortsprache sich zu verständigen und weitere Belehrungen zu empfangen. Die Mittheilung realer Kenntnisse ist nicht mehr Gegenstand des eigentlichen Taubstummen-Unterrichts, da sie, sobald der Taubstumme der Sprache mächtig ist, auf demselben Wege, wie bei Hörenden erfolgen kann.

verfolgt, als die hier angestrebten, ergibt sich, dass die Sprachbildungsaufgabe in eben dem Grade *schwierig* ist, als man sie *als eigenthümlich* zu bezeichnen hat.

Zieht man dann weiter in Betracht, welche Bedeutung die vorgängige Erreichung eines Theiles der Sprachbildungsaufgabe für die angestrebte Unterweisung in den Elementarwissenschaften hat, und dass erst die völlige Erreichung der gesamten Sprachbildungsaufgabe es ist, welche die Schranke zwischen Hörenden und Taubstummen in Wegfall bringt, so liegt auf der Hand, dass der Sprachunterricht als *Hauptlehrgegenstand* in den Taubstummen-Anstalten angesehen werden muss.

Scheidung des Unterrichts in Stufen.

Mit diesen Folgerungen stehen in inniger Beziehung gewisse Erwägungen und Thatsachen, die auf den ganzen *Gang* des Unterrichts von grossem Einflusse sind, weil sie eine wichtige Angelegenheit, die *gebräuchliche Scheidung des Unterrichts in zwei Hauptstufen* betreffen. Unzweifelhaft hat auf den Gedanken zu solcher Scheidung veranlassend eingewirkt der schon berührte naheliegende Vergleich des gesamten Bildungsverlaufes solcher Vollsinniger, welche *Volksschulen* und *Bürgerschulen* besuchen, mit der ersten Ausbildung Taubstummer, speciell der Sprachbildung derselben.

Der bereits erwähnte Umstand, dass bei Vollsinnigen ein sehr wichtiger Theil der gesamten Bildungsaufgabe (die Aneignung einer zur ersten Unterweisung in den Wissensgegenständen ausreichenden Sprachbildung) schon vor allem Schulunterricht erreicht worden ist, macht es möglich, im Volksschulunterrichte alle Lehrgegenstände ihrer eigenthümlichen Natur entsprechend zu behandeln und dem Sprachbildungszwecke — dem später besondere Stunden gewidmet werden — vorwiegend mittelbar bei Verfolgung der Sachzwecke die nöthige Aufmerksamkeit zu schenken.

Um in Taubstummen-Anstalten die Unterweisung in den Sachgegenständen ähnlich einrichten zu können, wie in Volksschulen, musste es empfehlenswerth erscheinen, vor Beginn solcher Unterweisung die Sprachbildungs-Aufgabe in einem hierzu ausreichenden Masse fördern zu suchen.

Was so durch einen blossen Vergleich, wie auch zu bequemerer Erreichung der Sachaufgabe nahe gelegt worden ist, erweist sich geradezu nothwendig bei näherer Prüfung sowohl zur Förderung der *Sach-* wie der *Sprachaufgabe*.

Wenn man sich die Aneignung *realer* und *religiöser* Kenntnisse und Fertigkeiten zum Ziele setzt, so hat man in Wahrheit eine andere Unterrichtsarbeit, als wenn man lediglich darauf lossteuert, Sprache und Geist zu bilden. Ganz abgesehen von dem bereits erwähnten Streben, jeden Lehrgegenstand seiner Natur entsprechend behandeln zu wollen, erheischt die Verfolgung des Sachunterrichts, sofern man seinen Zweck erreichen will, die richtige Continuität in der Behandlung des zu lehrenden Wissensgegenstandes. Auch da, wo man nach den Prinzipien einer Unterrichtsconcentration einzelne Wissensfächer in Beziehung zu setzen sucht, verliert man doch für jede *einzelne* Disciplin sein *Ziel nie* aus dem Auge. Will man überhaupt die *Ziele* einer *Disciplin* vollkommen erreichen, so muss die erste Regel sein, sie unausgesetzt zu verfolgen.

Den *Sprachunterricht* anlangend, ist es schon bei dem Sprachbildungsgange des Lebens so, dass das sachliche Material, für welches das Kind gehörte Sprachäusserungen sich assimilirt, bald *diesem*, bald *jenem* Anschauungskreise, oder Wissensfache angehört. Wenn man nun auch im Taubstummen - Unterrichte auf diesen Vorgang keine Rücksicht nimmt, sondern lediglich das Ziel im Auge hat, dem Kinde die Ausdrucksformen unserer Sprache auf dem geradesten Wege anzueignen, so kann man das nicht anders, als in bunter Folge das sachliche Material, was diesem Zwecke als Unterlage zu dienen hat, *da her* zu nehmen, *wo man's findet*, das ist aus den Elementen *aller* Wissensgebiete, nicht wie deren Sachzweck, sondern wie es hier der Sprachzweck erheischt.

Eine vorzeitige Vermengung der Aufgabe, welche bezielt, die Schüler in den Besitz der Sprache zu setzen, mit der anderen, welche auf die Aneignung von Kenntnissen in bestimmten Wissensfächern gerichtet ist, wird ganz besonders auch der Erreichung der Sprachaufgabe nicht dienlich sein. Es ist nöthig, zu scheiden, *eines nach dem andern* und zwar in der Weise zu nehmen, dass man *zunächst vorwiegend die Sprach-*

aufgabe verfolgt, wobei man dann in theils directer, theils indirecter Weise die Elemente der Wissensfächer, wie später gezeigt werden wird, mit darbietet, und dass man erst *später* die *Einführung in die Wissensfächer* sich zum Ziele setzt und daneben durch mittelbare Sprachübung und besonderen Sprachunterricht die Erreichung der Sprachbildungsaufgabe zum Abschlusse zu bringen sucht.

Ein ausreichendes Mass mittelbarer Uebung in der Sprache eintreten zu lassen, ist übrigens eine der vornehmsten Voraussetzungen zur Erreichung der Sprachaufgabe.

Wenn nämlich der Taubstumme die Lautsprache später im Leben mit Sicherheit gebrauchen soll, so muss er sie nicht bloss deutlich und geläufig sprechen können, sondern sein Denken muss völlig mit den Ausdrucksformen der Sprache verwachsen sein. Nach den bisherigen Unterrichtserfahrungen wird dies Verwachsensein des Denkens mit der Sprache nur erzielt, wenn die Lautsprache eine ausreichend lange Zeit das ausschliessliche Mittel der Gedanken-Mittheilung zwischen dem *Unterrichtenden* und dem *Unterrichteten* ist. Ausreichend lang genug kann man die Zeit *dann* bezeichnen, wenn die Lautsprache von dem Zeitpunkte der Einführung in die Wissensfächer an die Vermittlung des Unterrichts übernimmt.*)

*) Man wolle dies nicht falsch verstehen. Auch auf der Unterstufe wird das Wort gleich ans Vorstellungsbild, der Gedanke sofort an seine Ausdrucksform ohne Dazwischentreten eines Dritten (der natürlichen Geberde) angeschlossen. Aber es ist denn doch ein Anderes, wenn man im Auge hat, die Lautsprache zu einer nothdürftig ausreichenden Ausdrucksform für den Gedanken erst zu machen, letzteren mit der Sprache zu verknüpfen, als wenn man durch *mittelbare* Sprachübung, durch Sprachanwendung, der durch das erste Hineinbilden des Gedankens in die Sprache noch unvollkommenen Verbindung den nöthigen Grad der Vollkommenheit des Verwachsenseins beider noch zu geben trachtet. Dies letzterwähnte Ziel erreicht man eben nach den bisherigen Erfahrungen nur, wenn die Zeit der *Anwendung* der Sprache als *Vermittlerin* der Belehrung über Wissensgegenstände etwa gerade so lang bemessen ist, als die Zeit, welche man nöthig hat, um das erste Hineinbilden des Gedankens in die Sprache auf der Elementarstufe zu ermöglichen.

Alle diese Erwägungen und Erfahrungen haben bestimmend eingewirkt, um eine *zweifache* Scheidung des Unterrichts eintreten zu lassen:

- 1) in eine Stufe, welche das Ziel verfolgt, den Schüler so weit in die Sprache einzuführen, dass er nicht bloss zusammenhängende gesprochene Mittheilungen aufzufassen und deutlich sprechend wiederzugeben vermag, sondern auch seine eigenen Gedanken in den üblichsten Formen unserer Sprache in richtiger Weise frei ausdrücken kann — eine Stufe, die von Hill zuerst als Stufe der „Aneignung einer Elementarsprache“ charakterisirt worden ist —; und
- 2) eine andere Stufe, welche es sich zur Aufgabe setzt, durch Vermittlung der erlernten Sprache und mit theilweiser Unterstützung der Anschauung — besonders für einzelne Fächer — in die Wissensgegenstände der Elementarschule und zwar im Wesentlichen auch in die Weise des Elementarunterrichts einzuführen, eine Stufe, welche hierbei Denken und Sprechen besonders durch Uebung in der freien Anwendung der Sprache zu der innigsten Verbindung zu bringen sucht, es anstrebt, dass sie fortan in einen Akt zusammenfallen.

Auf der ersten Stufe werden mit der Sprache auch die Wurzeln und Anfänge der Wissensgegenstände gegeben, es muss alles dem Sprachunterrichte dienen. Auf der zweiten Stufe gehen in den meisten Fächern die Bestrebungen stets dahin, die Sprachaufgabe wenigstens *mittelbar* zu fördern.*)

*) In Betreff des Zeitmasses, welches den einzelnen Stufen zu widmen ist, hat seit 1876 hier als Regel gegolten, die erste Stufe in der *ersten* Hälfte der Schulzeit, die andere aber in der zweiten Hälfte der Schulzeit zu absolviren. Dass neuerdings Unterrichtstechniker für das, was hier unter der *ersten* Hauptstufe, der Vorbereitungsstufe für den eigentlichen Elementar-Unterricht, zu verstehen ist, *fünf* Jahre und für die Oberstufe *drei* Jahre verwenden, halte ich für einen Missgriff, namentlich dann, wenn der Unterricht in den letzten drei Schuljahren (wegen Combination der Oberabtheilungen) einen continuirlichen Fortschritt in den meisten Fächern nur während des Zeitraumes von *zwei* Jahren bietet. Sieht man die dickleibigen, vorwiegend Beschreibungen enthaltenden Bücher an, deren Durcharbeitung man den

Die allgemeinen Grundsätze für die Lehrmethode.

Von den durch die beiden Stufen bezeichneten Aufgaben entsteht für die erste schon eine Schwierigkeit, wenn es gilt, die *richtigen methodischen Gesichtspunkte* zu ihrer *Bewältigung* zu bestimmen.

Alle hier vorzunehmenden Thätigkeiten sollen den Schüler dem *einen* Ziele näher führen, dass er Sprachmittheilungen Anderer ohne Mühen *verstehe* und dass er sein, bei Verfolgung dieser Aufgabe auszubildendes Wissen und Denken durch unsere Sprache zum *Ausdruck* bringen könne. Es handelt sich also im Grunde nur um einen, auf besondere Bedürfnisse berechneten und unter eigenartigen Verhältnissen sich vollziehenden *Sprachunterricht*.

Der schulmässige *Unterricht* in der *Muttersprache* geht von andern Voraussetzungen aus und steuert auf andere Ziele los. Es bedarf nicht des besonderen Nachweises, dass durch *ihn* für die *erste* Stufe des Sprachunterrichts Taubstummer eine besondere methodische Wegweisung nicht geboten wird.

Schülern als Vorbereitung für den Beginn des Unterrichts in den Elementarwissenschaftsfächern zumuthet, so wird man es ja in der That kaum als möglich bezeichnen können, Stoff von solcher Fülle in kürzerer Zeit, als in fünf Jahren durchzuarbeiten.

Hill, dessen sonstigen Grundsätzen einzelne dieser sich nicht beschränken könnenden Unterrichtstechniker folgen, hatte in Weissenfels nur *sechs* Schuljahre. Wie ich bei wiederholtem Besuche seiner Anstalt zu beobachten Gelegenheit gehabt habe, hat er seinen Schülern in den *letzten* beiden Schuljahren in elementarer Form aber werthvolleres Material geboten, als es die Schriften enthalten, mit deren trockener Büchersprache man die taubstummen Schüler noch im fünften Schuljahre in solchen Fällen vorwiegend geistig nährt und versorgt.

Sollten hier die Schüler des 7. und 8. Schüler-Jahrganges geschieden werden, so würde bei schwächern Schüler-Jahrgängen — also im Ausnahmefall — der Unterricht ohne Beschwerde so gegliedert werden können, dass der ersten Hauptstufe *neun*, der zweiten *sieben* Semester zufielen.

Was *hier* erst erreicht werden soll, das *hat* man dort beim schulmässigen Sprachunterrichte Hörender *schon*; man will es nur sicherer gründen.

Beim Unterricht in einer *fremden* Sprache besitzt man eine Grundsprache, geht also auch von anderen Voraussetzungen aus und steuert auf ein anderes Ziel los, auf ein Ziel, das an Bedeutung und Umfang der bei seiner Erreichung zu erledigenden Aufgaben dem hier zu verfolgenden nicht im entferntesten gleich zu stellen ist.

Die zutreffendsten Vergleichungspunkte zunächst für das Was? der zu erreichenden Aufgabe bietet die *Spracherlernung hörender Kinder durch das Leben*. Gerade wie man es bei Taubstummen erstrebt, bilden sich hier *Sprache und Geist* von den *ersten* Anfängen *an* bis zur Fähigkeit eines formgerechten Ausdrucks der Geistesentwicklung in der Sprache.

Das *tertium comparationis* zwischen der Aufgabe der ersten Stufe der Sprachbildung Taubstummer und der Sprachaneignung hörender Kinder liegt — abgesehen vom Ausgangspunkte — aber wesentlich darin, dass in beiden Fällen das zu erreichende *Endziel* auf Aneignung einer *Elementarsprache*, um Hill's Ausdruck beizubehalten, hinausläuft.

Was den Ausgangspunkt der Unterweisung anbetrifft, so ist ja der Standpunkt des *schulfähigen taubstummen* Kindes schon gelegentlich eines Vergleiches mit dem schulfähigen hörenden Kinde geschildert. Wie dort hat bemerkt werden müssen, muss das in die Schule eintretende taubstumme Kind bezüglich des phonetischen und formellen Theiles der Sprache gerade so von vorn anfangen, wie das *unmündige*, die Sprache noch nicht besitzende *hörende* Kind. Nur in Betreff der *Geistesentwicklung* stehen sich die Verhältnisse beider nicht gleich.

Die Geistesentwicklung des schulfähigen taubstummen Kindes steht *an sich* nicht mehr in den *ersten* Anfängen, wohl aber rücksichtlich des zu erstrebenden *Verwachsenseins mit unserer Wortsprache*. Diese und die aus dem *Auffassungswege* sich ergebende Verschiedenheit abgerechnet, herrscht also bei einem Vergleiche mit dem Sprachbildungs-

gange des Lebens eine annähernde Uebereinstimmung in Bezug auf das *Unterrichtsobject*.

Für die Verwerthung der aus dem Sprachentwicklungsgange Hörender rücksichtlich des *Wie?* der Unterweisung sich ergebenden Momente, lässt sich *ein* gewichtiger Grund anführen: *ihr bedeutender Erfolg*. Jedes mit gesundem Geiste, gesunden Sinnen und *unmangelhaften* Sprachwerkzeugen ausgestattete Kind lernt in verhältnissmässig kurzer Zeit die Sprache seiner Umgebung mit einer Sicherheit und Gewandtheit, wie sie der schulmässige Unterricht in fremden Sprachen in doppelt so langer Zeit nicht erzielt und gewinnt dadurch in dem ersten Quadriennium oder auch Sexennium der Kindheit geistig viel mehr, als später durch schulmässigen, elementaren Unterricht. Wenn man nun auf Grund täglich fortgesetzter Beobachtung bei Kindern sorgfältig gesammelte und kritisch gesichtete Unterlagen zur Erkennung der Gesetze gewänne, *nach welchen* sich der menschliche Geist *allmählich die hörbare Form der Wortsprache* aneignet und nach welchen Geist und Sprache sich weiter entwickeln, bis dahin, dass Denken und Sprechen *eins* sind; so stände es ausser allem Zweifel, dass man, weil das taubstumme Kind zwar nicht den für die *Lautsprach*-Erlernung massgebenden *Sinn*, aber doch denselben Geist, wie das hörende Kind besitzt, aus solchen Ergebnissen *Manches* verwerthen könnte zur Aufstellung eines Ganges für den bloss durch Absehen zu vermittelnden Unterricht in der ersten Sprach- und Geistesbildung Taubstummer, für die Aneignung einer Elementarsprache durch dieselben. Es würde aus jenem Gange im Wesentlichen alles das sein, was *unabhängig* von der *Voraussetzung der Hörfähigkeit* den *Erfolg* hervorriefe; dagegen bliebe ausgeschlossen *alles das*, was nachweisbar *nur* wegen des Vorhandenseins der *Hörfähigkeit* auf das Resultat einen Einfluss ausübte und was demnach *bei dem Mangel* der Hörfähigkeit zu einem Erfolge nicht führen könnte. Stellte sich nun aber hierbei weiter heraus, dass von den den Erfolg bedingenden Momenten der natürlichen Spracherlernung *höchst wesentliche* entweder von der *Hörfähigkeit* bedingt wären, oder doch für die Spracherlernung auf dem Wege durch

Absehen beim besten Willen sich nicht zur Anwendung bringen liessen und dass, schon um ein dadurch entstehendes Manko auszugleichen, noch mehr aber aus in der Sache selbst liegenden Gründen, bei Anordnung und Vorführung des Materials Gesichtspunkte beachtet werden müssten, welche sich nur aus dem *Streben erklären liessen*, die Erlernung *der Sprache* auf dem Wege durch *Gesicht* und *Gefühl* überhaupt *möglich* und erfolgreich zu machen; so ergäbe sich hieraus, dass es ein sehr verkehrtes Vorhaben sein würde, sich bei der Sprachbildung Taubstummer *nur* oder doch *vorwiegend* von den Vorgängen bei der *Spracherlernung* Hörender leiten lassen zu wollen, dass man vielmehr bei Aufstellung eines Ganges auf das *Unterrichts-Subject* nicht minder Rücksicht zu nehmen hätte, als auf das dem Sprachentwicklungsgange Hörender in sehr vielen Stücken gleichkommende *Unterrichts-Object*.

Von ähnlichen Erwägungen ist man indess bei Aufstellung der Principien für den ersten Unterricht Taubstummer nicht in allen Fällen ausgegangen. Man hat sich nicht dabei begnügt, aus dem Sprachentwicklungsgange des Lebens *das* nehmen zu wollen, was in Rücksicht auf die besonderen Verhältnisse Taubstummer daraus anzuwenden ist, sondern geradezu behauptet, dass durch den Sprachentwicklungsgang des Lebens „die *ganze Taubstummen-Unterrichtsmethode vorgezeichnet* werde“, dass in ihm das oberste Princip des Lehrgangs zu suchen sei. Wer aber eine Regel, die unter bestimmten Verhältnissen zu einem Ziele führt, eine Wirkung zur Folge hat, auf andere Verhältnisse zur Erzielung derselben Wirkung anwenden will, der muss sich zunächst vergewissern, ob die den Erfolg in dem einen Falle hervorruhenden Momente auch für den andern in nöthiger Weise in Wirksamkeit treten. Die Verhältnisse der Taubstummen und der Vollsinnigen sind für *die Erlernung der Lautsprache* ja in denkbar grösster Weise verschieden, so verschieden, dass unter denen, welche Taubstumme unterrichten, es ja lange Zeit ein Gegenstand des Streites hat sein können, ob *überhaupt* Taubstumme in der *Lautsprache* zu unterrichten seien. Um nun gar für die *Weise* des Unterrichts das

Princip aufzustellen, dass man sich auch bei der *Sprachbildung* derer, die den *Sinn* nicht besitzen, durch welche *Hörende* die Sprache erlernen, *lediglich* oder auch nur *vorwiegend* nach dem Sprachbildungsgange normal organisirter Menschen richten müsse, wäre doch vor allem nöthig gewesen, den Nachweis beizufügen, dass sich in der Beschaffenheit und in der Besonderheit des zu wählenden *Communicationsweges*, in den *Folgen des Gebrechens* der zu Unterrichtenden *nichts* vorfinde, was der Ausführbarkeit jener Regel und der Erreichung ähnlicher Ziele in den Weg treten könne. Und hätte man die Anwendbarkeit jener Regel gegen ganz nahe liegende widerlegende Einwände völlig sicher stellen wollen, so wäre eben am zweckmässigsten gewesen, auch noch den Beweis beizugeben, dass der Erfolg der Sprachbildung Hörender *von dem Sinne der natürlichen Sprachauffassung unabhängig sei*, mit der *Hörfähigkeit gar nichts zu schaffen habe*. Da man aber mit jener Regel etwas behauptet hatte, für das man nach dem Ideengange der damaligen pädagogischen Zeitströmung ohne Weiteres bereitwillige Hörer voraussetzen durfte, und da man zudem auch mit der weiteren Behauptung hervortrat, dass man gerade bei Berücksichtigung dieser Regel die Unterweisung Taubstummer den Volksschullehrern *leicht* mache; so hat man es nicht für erforderlich gehalten und auch nicht nöthig gehabt, *genaue* Ermittlungen darüber anzustellen, was der *Ausführbarkeit* des aufgestellten Lehrgrundsatzes *entgegen* stehe.

Es ist schon vorhin im Wege der Supposition auf die möglichen Fälle des Ausgangs einer Untersuchung nach den Factoren, welche im Sprachbildungsgange des Lebens den Erfolg wirken, hingewiesen worden und es ist dabei zugleich auf die weiteren Folgerungen aufmerksam gemacht, die man an die dort bloss supponirten Möglichkeiten werde knüpfen müssen. Diese Folgerungen gewinnen übrigens erst dann eine wirkliche Bedeutung, wenn sich ausweisen sollte, dass die Unterlagen, auf welche sie gestellt sind, *wirkliche That-sachen*, und nicht blosse Suppositionen sind. Um nun in dieser Richtung klar sehen zu können, wirkliche Gewissheit zu erlangen, ist es geboten, genau zu untersuchen, *welche*

Momente, wirkenden Kräfte und Entwicklungsvorgänge es sind, die *auf den Erfolg des Sprachbildungsganges* des hörenden Kindes besonders einwirken, hier *den Erfolg schaffen*. — Sobald man nun eine dahin zielende Untersuchung anstellt, findet man bald, dass die bei der Spracherlernung auf natürlichem Wege zu dem Erfolge in einem causalcn Verhältniss stehenden Entwicklungsmomente bei der Sprachbildung Taubstummer entweder gar nicht vorhanden sind, oder doch nicht zur Erzielung gleichgünstiger Ergebnisse in Wirksamkeit treten.

Zunächst wird das bewiesen durch den Umstand, dass, wie überhaupt die Thatsache der *Lautspracherlernung* auf natürlichem Wege sich auf den *Besitz des Gehörs* gründet, ohne das Gehör nicht möglich ist, so *auch der Erfolg dieser Spracherlernung* in aller *wesentlichster Weise* durch das *Vorhandensein der Hörfähigkeit* bedingt und bestimmt wird.

Rücksichtlich des physiologischen oder phonetischen Theiles der Sprache ergiebt sich das bei genauerer Untersuchung der vorhin nur allgemein angedeuteten Differenzen in dem Sprachentwicklungsgange Hörender und Taubstummer, bei einem nähern Eingehen auf die Umstände, welche die Weiterentwicklung fördern können, gewissermassen von selbst. Einen Theil der hier in Betracht kommenden Vorgänge habe ich in meiner Schrift: „*Gesetze der Physiologie und Psychologie und der Articulations - Unterricht*, Leipzig bei Engelmann“, näher geschildert. Ich darf mich wohl darauf beziehen, muss aber doch in Rücksicht auf das zu Erweisende auch hier folgende Punkte hervorheben.

Die vorhin ganz allgemein berührten Anfänge des *phonetischen* Theiles der Sprache werden dem Kinde bekanntlich im *unbewussten* Stadio der Seele durch Reflexwirkung geboten. *Im Organismus selbst liegende Anreize* (Gefühle des Wohlbehagens, des Missbehagens) setzen den Sprachmuskelapparat zunächst in Action; die Fähigkeit zu einer unbewusst bleibenden Wahrnehmung dieser Bewegungsproducte ist ein verstärkter Antrieb zu den Sprachlautäusserungen. Weiterhin setzt das Kind aber auch auf lebhaftc Sinneseindrücke, welche durch das Auge etc. vermittelt werden, und

in Combination mit den zur Ausgleichung dieser Sinneseindrücke entstandenen Körperbewegungen *hin*, den Sprachmuskel-Apparat in Function. Abgesehen von diesen verschiedenen Anreizungen sind es besonders die *Excitationen des Gehörorgans durch Sprachvorbilder*, welche durch Vermittlung eines Centralorgans, dem Kinde unbewusst, in zunächst unvollkommen sich vollziehende, dann aber immer vollkommener werdende Sprachbewegungen transponirt werden. Uebereinstimmenden Beobachtungen zufolge findet das Kind einen Anreiz darin, gehörte Sprachäusserungen zuerst lallend, und sobald das Unterscheidungsvermögen für Gehörsreizungen durch Sprachvorbilder zunimmt, vollkommener nachzuahmen. Das Kind horcht auch immer genauer auf die an dasselbe herantretenden diesbezüglichen Sprachantriebe. Wenn der Trieb, sich durch Nachbildung gehörter Sprachäusserungen zu unterhalten und Turnübungen des Sprachmechanismus anzustellen, anfänglich sein Versuchsmaterial nur im Gebiete der *Laute, Lautcombinationen* und *Worte* wählt und findet, so kommt er doch später dahin, sich durch Nachplappern ganzer *Phrasen* zu bethätigen. Derartige Uebungen des Sprachmechanismus führen dann allmählich dahin, dass das Kind die Herrschaft über den Sprechapparat gewinnt. Die Erwachsenen, soweit sie nicht Physiologen oder Taubstummen-Lehrer sind, können dem Kinde nicht zeigen, wie es die Sprachorgane stellen und bewegen muss, um die Laute zu bilden. Wenn sie es aber könnten, würde es dem Kinde schwer werden, sie zu verstehen, denn die erste Bewältigung des phonetischen Theiles der Sprache vollzieht sich in einer zu frühen Entwicklungsperiode; die bezüglichen Vorgänge haben sich fast durchweg — wie bereits bemerkt ist — unbewusst abgewickelt, so dass sie der späteren Erinnerung selten zugänglich sind. Die Umgebung des Kindes kann nichts weiter thun, als häufig richtig *vorsprechen* und *abwarten*, bis *das Ohr* allmählich es lernt, die falsche von der richtigen Aussprache zu unterscheiden und bis der Bewegungsmechanismus dahin gelangt, dieser Unterscheidung bei der Nachahmung zu folgen. Schon aus diesen Thatsachen geht hervor, dass der

an die Spitze gestellte Satz von der *vollständigen Abhängigkeit* der *lautlichen Sprachaneignung auf natürlichem Wege von der Integrität des Gehörsinns* seine *volle Richtigkeit* hat.

Die ersten *Antriebe* zur Lautentstehung, die erste ungefähre *Unterscheidung* der Laute, die *Anreize* zur nöthigen *Uebung* des *Bewegungsmechanismus*, die *Controle* darüber, ob und wann Erfolg und Anreiz übereinstimmen, und die *weitere Vervollkommnung* des Sprechens: alle diese Momente der Ausbildung des lautlichen Theils der Sprache, sie haben ihre *Ursache* in dem *Besitz* der *Hörfähigkeit*. Das Ohr ist der Regulator der Sprachbewegungen und die Bedingung zur selbstthätigen Aneignung des lautlichen Theils der Sprache.

Ganz anders sind die Verhältnisse, unter denen die Erlernung desselben Theiles der Sprache bei Taubstummen sich vollziehen soll.

Das taubstumme Kind nimmt im Laufe seiner Weiterentwicklung wahr, dass es im Falle des Schreiens und der damit verknüpften Bewegungen die Aufmerksamkeit seiner Umgebung erregt hat. Von den das Schreien veranlassenden, im Stimm- und Sprachapparate sich vollziehenden Vorgängen, gewinnt es bei öfterer Wiederholung derselben eine *Bewegungs-Empfindung*. Sobald das geschehen ist, kann es durch Vermittlung dieser Empfindung jene Vorgänge *willkürlich reproduciren*. Nach den Mittheilungen über die Antecedentien Taubstummer, welche durch entsprechende Fragebogen gesammelt werden, ist letzteres indess nicht überall der Fall. Die in den ersten Lebensjahren der Taubstummen durch unwillkürliche Anreize hervorgerufenen Ton- und Sprachlaut-äusserungen sind so unerhebliche Bewegungserscheinungen, dass sie nicht alsbald die Entstehung einer Bewegungsempfindung zur Folge haben. Wenn das taubstumme Kind aber mehr geistig erwacht, nimmt es doch wahr, dass seine Angehörigen im Verkehr Mundbewegungen machen, auch pflegen wiederholte Versuche der Umgebung, sich durch Vorgesprochen gewisser Worte verständlich machen zu wollen, an dem Auge geistig regsamer Taubstummen nicht ganz spurlos vorüberzugehen. Wenn letztere nun die Aufmerksamkeit

darauf richten, so gelingt ihnen doch *nur* für *einen* Theil der Laute, für die *äusserlich sehr hervortretenden*, eine ungefähre Nachbildung. Einzelne Taubstumme kommen wohl dahin, verschiedene Wörter, ohne sie nachzusprechen, richtig abzusehen; anderen wiederum gelingt es nach und nach, Wörter wie *Papa*, *Mama* so nachzusprechen, dass man *etwa* verstehen kann, was damit gemeint ist. Zu einer genauen Nachbildung unserer sämtlichen Laute gelangen indess die Taubstummen von Geburt aus sich selbst heraus nicht. Werden sie der Anstalt überwiesen, so muss diese das Werk der Sprachlautentwicklung — den einen oder anderen Laut abgerechnet — von vorn beginnen. Wie ich in der angezogenen Schrift es gerade dargethan habe, lässt das *Gesichtsbild* der Laute die Bewegungs-Erscheinungen derselben zu unvollkommen hervortreten, als dass die bezügliche Wahrnehmung einen ausreichenden Anreiz zur Lautentstehung geben könnte. Die volle Bewegungsthätigkeit beim Sprechen kann für die meisten Laute nur durch *Gesicht* und *Gefühl* gemeinsam wahrgenommen werden. Die Zuhülfenahme der Einwirkungen auf das Gefühl erheischt die Mitwirkung eines mit dem Sprachmechanismus vertrauten Lehrers, ist also *nur* im schulmässigen Unterrichte möglich. Für beide Einwirkungsformen ist aber, *wie bei der Sprachauffassung durchs Ohr*, ein Vergleich zwischen Anreiz und Erfolg — den man ja bekanntlich für das Auge vor dem Spiegel und für das Gefühl durch die tastenden Hände vermittelt — nöthig. Diesen Vergleich kann der Taubstumme ohne Mitwirkung eines Sachverständigen nicht anstellen. In diesen Umständen hat man den Grund zu suchen für die erwähnte Thatsache, dass der Taubstumme aus *eigener* Kraft es nicht zur vollen Bewältigung des phonetischen Theils der Sprache bringen kann. Die Kräfte, welche bei Vorhandensein der Hörfähigkeit die Sprachaneignung nach der lautlichen Seite bewirken, vermisst man demnach bei der Sprachaneignung auf künstlichem Wege. Sich den Weg der durch natürliche Antriebe sich vollziehenden Entwicklung der lautlichen Seite der Sprache bei *Hörenden* für die Entwicklung des phonetischen Theiles der Sprache *bei Taubstummen* zum Muster nehmen zu wollen,

hiesse *deshalb*, auf den *Erfolg* Verzicht zu leisten. In einer besondern Beziehung schlägt der Sprachentwicklungsgang des Lebens nach der lautlichen Seite sogar eine Richtung ein, gegen die der Taubstummen-Unterricht, wenn er Erfolge erzielen will, sich in *strikten Gegensatz* stellen muss.

Das hörende Kind spricht eine längere Zeit hindurch *lallend, wälschend, mit Lautverschiebungen, Lautverstümmelungen und Verwandlungen* gehörter Wörter. In seiner Sprache spielt neben der Lautweglassung auch die Substitution von Sprachlauten mit geringerer physiologischer Sprechschwierigkeit eine grosse Rolle. Die Nachbildung des phonetischen Theiles der Sprache durchläuft hier *verschiedene Stadien* der Entwicklung und ein und dasselbe Wort wird auf diesen verschiedenen Stufen der Entwicklung in sehr veränderter Weise gesprochen, bis die volle Nachahmung gelingt.

Strümpell hebt in seiner psychologischen Pädagogik pag. 254—255 hervor, das Kind müsse Mittel- und Uebergangsstufen und auf denselben viele verfehlte Versuche im Radebrechen durchmachen, ehe es die richtigen Angriffe in die motorischen Nervencentra des Sprachorgans gewänne.

Das Hören und Unterscheiden werde erst nach und nach genauer und der Sprachmechanismus durch Uebungen erst sehr allmählich folgsam bis zu dem Grade, dass das Kind die kleinsten Nüancen des Vorgesprochenen nachahmend bewältigen könne, wobei sich dann, dem Kinde völlig unbewusst, ein Muskelgefühl für ein ferneres richtiges Sprechen bilde. Es ist — wie ich hinzufüge — das Muskelgefühl für die *dem Wesen des Kindes eigenen Nüancen in der Aussprache*, dem es dann gewohnheitsmässig für die Zukunft folgt.

Die Umgebung des Kindes begeht häufig noch den Fehler, den Prozess der Bewältigung des phonetischen Theiles der Sprache durch Vorsprechen von Diminutiven etc. zu verlangsamen. Ganz abgesehen von diesem methodologischen Missgriff ist aber die Sprachbildungsmethode des Lebens nach *der lautlichen Seite hin* in der in Rede stehenden Richtung im Taubstummen-Unterrichte *nicht* zu verwerthen.

Im Taubstummen - Unterrichte ist die Einübung einer Uebergangsstufe zwischen dem unvollkommenen und dem voll-

kommen Sprechen unstatthaft; sie würde der Ruin aller Sprecherlernungsversuche sein. Schüler, die von technisch nicht genügend qualificirten Lehrern unterwiesen sind, pflegen hier *nie* gut sprechen zu lernen. Alles Gesprochene muss hier vor der Fixirung in tadelloser Reinheit entwickelt und mit *Bewusstsein* von dem Schüler an dem *Muskelgefühl des richtigen Sprechens eines Lautes, einer Silbe, eines Wortes* festgehalten und so lange unter Benutzung dieses Muskelgefühls wiederholt werden, bis der Schüler *unbewusst* die richtigen Nervenbahnen trifft. Was bei hörenden Kindern ganz naturgemäss ist, das Durchwandern der Mittelstufe des Radebrechens, würde hier im Taubstummen-Unterrichte *grundverkehrt* sein. Für die Kräfte, welche auf *natürlichem* Wege die Bewältigung des lautlichen Theiles der Sprache bewirken müssen, gilt das allgemeine Entwicklungsgesetz der Natur: vom *Unvollkommenen* durch *Zwischenstufen* zum *Vollkommenen*; für die Bewältigung dieses Theiles der Sprache auf *künstlichem* Wege bei Taubstummen gilt die Grundregel der Aneignung technisch-mechanischer Fertigkeiten: dass die Nachahmung eines *vollkommenen* Vorbildes in eben dem Grade erleichtert wird, als bei der ersten Uebung der Kräfte eine falsche Richtung noch nicht eingeschlagen worden ist, dass sie aber umgekehrt in eben dem Maasse eine Erschwerung findet, als man durch Uebung eine Gewöhnung in verkehrter Richtung bereits hat eintreten lassen.

Ob in der natürlichen Aneignung des lautlichen Theiles der Sprache überhaupt etwas aufzufinden ist, was sich im Taubstummen - Unterricht verwerthen lässt, wird später zu erörtern sein. Nach Vorstehendem steht soviel fest, dass die *massgebendsten* und wichtigsten Momente nicht *nachahmungsfähig* sind, und dass man deshalb nichts Verkehrteres würde thun können, als es anstreben, sich dieselben *zum Vorbilde* zu machen.

Die Anhänger des Grundsatzes, dass man sich beim Taubstummen - Unterrichte *nur* nach den Entwicklungsvorgängen bei der natürlichen Sprachaneignung richten solle, werden nun freilich sagen, man dürfe diese Regel *nicht so sehr* auf die Aneignung des *phonetischen*, als auf die Aneig-

nung des *logisch-sachlichen und formellen Theiles* der Sprache heziehen.

Bei näherer Untersuchung ergibt sich aber bald, dass auch nach diesen Beziehungen hin bei dem Sprachbildungsgange des Lebens die den *Erfolg* schaffenden Momente in dem *Vorhandensein* der *Hörfähigkeit* ihren *Grund* haben. Bevor indess hierfür zu einem Nachweise geschritten wird, muss einiges über die Quellen, aus welchen das dem Nachweise zur Unterlage dienende Material fließt, bemerkt werden.

Für den phonetischen Theil der Sprache bieten, da dessen Gegenstand Theil *einer* bestimmten *Wissenschaft*, der *Physiologie* ist, sowohl die Untersuchungen dieser Wissenschaft als die Tagebücher über den Entwicklungsgang hörender Kinder ein sicheres, zu Schlussfolgerungen zu verwendendes Material dar.

Das Material, welches den Conclusionen über den allmählichen Entwicklungsgang der Sprache nach der logisch-sachlichen und formellen Seite hin zum Grunde liegt, ist — (da wenige der Handbücher der Psychologie die Genesis der Entwicklung von Sprache und Geist zum Gegenstande eingehender Erörterungen gemacht haben) — auf sehr verschiedene Weise gewonnen worden.

Zunächst besteht es aus einer Sammlung auf empirischem Wege gewonnener Thatsachen über den Entwicklungsgang hörender Kinder und aus Tagebüchern, welche man über den Fortgang dieser Entwicklung geführt hat. Es kommen alle, auf das Sprechenlernen sich beziehenden Vorgänge in Betracht von der Zeit an, welche dem Sprechen der ersten Worte vorangeht, bis zu der Zeit, zu welcher eine relative Sicherheit in den gebräuchlichsten Ausdrucksformen der Sprache erzielt ist. Nur insoweit, als derartige Beobachtungen mit Sorgfalt gemacht und als sie über eine *ausreichende* Zahl von Kindern ausgedehnt sind, lassen sich wirklich sichere Conclusionen über den Sprachbildungsgang hörender Kinder aufstellen. Freilich müssen die bezüglichlichen Wahrnehmungen in kurzen Zwischenräumen — wenn möglich alltäglich — gesammelt und mit kritischem Blicke gesichtet sein; auch müssen sie sich thunlichst über die ersten

vier Lebensjahre ausdehnen. Das bis jetzt gesammelte und mit wissenschaftlichem Sinne gesichtete Material reicht leider nicht viel über die ersten *zwei* Lebensjahre hinaus.

Aber diese *Tagebücher* über den Entwicklungsgang hörender Kinder lagen noch nicht vor, als man mit dem Vorschlage hervortrat, sich den Sprachbildungsgang Hörender im Taubstummen-Unterrichte zum Muster nehmen zu wollen. Die Pädagogen haben aber schon von Pestalozzi an, und noch viel früher, an Einzelfälle, welche bei Kindern beobachtet sind, die verschiedensten Schlussfolgerungen geknüpft. Techniker des Taubstummenfachs haben derartige Abstractionen theils ohne Weiteres adoptirt, theils sie durch neue Conclusionen vervollständigt. Eine ausreichende Anzahl von Thatsachen, auf welche sich manche dieser Schlussfolgerungen stützen, ist selten gleichzeitig angegeben. Man kann also nicht prüfen, in wie weit es mit den Inductionen seine Richtigkeit hat. Sie bleiben Behauptungen, deren Ueberzeugungskraft eine rein subjective ist, d. h. wenn man nicht widerlegende Einzelfälle beobachtet und nicht der Entwicklung des Kindes ein eingehendes Studium gewidmet hat, so wird man annehmen, dass diese oder jene Behauptung wohl richtig sein könne. Der Eine hat diesen, der Andere jenen Umstand als wichtig im Sprachentwicklungsgange bezeichnet, und die oft nach recht kecken Inductionen und Abstractionen aufgestellten Sprachlehrgänge sind deshalb vielfach verschieden.*)

*) Es ist in dem engen Rahmen, in dem sich diese Ausführungen zu bewegen haben, nicht möglich, die zahlreichen Belegstellen, welche zu den ausgesprochenen Behauptungen Anlass gegeben haben, mit anzuführen.

Ich behalte mir das aber nicht bloss für den Fall der Anfechtung vor, sondern habe auch selbst die Absicht, das Bezügliche noch einmal an anderer Stelle eingehend zu erörtern. Manchen der Angaben über den Sprachentwicklungsgang des Lebens kann man es ansehen, dass sie auf Generalisirung nicht genügend beobachteter Einzelfälle hinauslaufen.

Neueren Autoren im Taubstummenfache darf man es mit Recht verdenken, dass sie *vor* Aufstellung ihrer Behauptungen *nicht* einmal Anlass genommen haben, sich das Material anzusehen, das von namhaften Vertretern der Wissenschaft auf Grund fortdauernder Beob-

Ein Gemeinsames haben aber die meisten dieser Lehrgänge; wenn man sie einer Mutter vorlegte, sie würde es kopfschüttelnd zurückweisen, dass bei ihren hörenden Kindern sich die Entwicklung in der vorgezeichneten Weise vollzogen habe. Dass Psychologen nicht allgemein den allmählichen Gang der Entwicklung von Geist und Sprache zum Gegenstande ihrer Schilderung gemacht haben, ist schon hervorgehoben. Von den von dieser Seite gegebenen Darstellungen dieses Entwicklungsweges ist namentlich die Schilderung von Bedeutung, welche Lazarus in seiner 1856 zuerst erschienenen Schrift (Leben der Seele) gegeben hat. Wenn nun auch das Material, welches den Schlussfolgerungen der Psychologen über den Sprachentwicklungsgang zu Grunde liegt, nicht insoweit beigebracht ist, dass man über die Zahl der zu *treffenden* Fälle, aus denen die Regel abgeleitet worden ist, unterrichtet wird, so ist man doch hier bei den Schlussfolgerungen so zu Werke gegangen, wie die Wissenschaft es fordert. Man wird deshalb bei Vergleichung der Ergebnisse mit den eigenen Einzelbeobachtungen die getroffene Schlussfolgerung durch eine widerlegende Instanz selten anfechten können. Die durch diese Erhebungsform gewonnenen Resultate betreffen vorzugsweise *die* Momente, welche sich aus dem Sprachbildungsgange des Lebens verwerthen lassen und auf die deshalb später zurückzukommen sein wird.

Wie bereits bemerkt ist, muss man indess als das sicherste Erhebungsverfahren *das* ansehen, welches auf ausreichend *thatsächlichen* Beobachtungen über den Sprachentwicklungsgang Hörender seine Schlussfolgerungen stützt. Wer deshalb *sichere* Angaben darüber machen will, durch welche Umstände der Sprachbildungserfolg bei Hörenden nach der logisch-sachlichen und formellen Seite erzielt wird, der muss

achtung und damit verknüpfter Buchführung über den Entwicklungsgang hörender Kinder aufgestellt worden ist.

Vereinzelt liegt die Sache wohl so, dass die Regeln, für welche Unterrichtstechniker den Grund im Sprachentwicklungsgange des Lebens gefunden zu haben vermeinen, nicht sowohl diesem Gange als gewissen pädagogischen Schulmeinungen entnommen sind und dass man sich den Gang der natürlichen Sprachentwicklung zu sehr vorgefassten Meinungen entsprechend zurecht gelegt hat.

sich an die Materialien halten, die auf diesem Wege gewonnen sind.

Die Verfasser derartiger, zu wissenschaftlichen Zwecken zusammengestellten Tagebücher über den Entwicklungsgang *normaler* Kinder, stimmen in folgenden Angaben und That-sachen überein:

1) Das hörende Kind lernt eine ganze Reihe von Worten *verstehen*, ehe es nur ein einziges Wort *spricht*. Dieser Vorsprung des *Verstehenkönnens* vor dem *Sprechenkönnen* umfasst zunächst die Zeit, welche dem Sprechen der ersten Worte vorangeht.

Aber auch bei dem weitem Fortgange der Sprachbildung verstehen die Kinder *Manches*, was sie *noch nicht* sprechen können, während sie die Stufe — wie weiter gezeigt werden wird — auf welcher sie *Vieles* sprechen, was sie *doch nicht* verstehen, erst *viel* später beschreiten.

Was ist aber die Ursache dieses Vorsprungs des Verstehenkönnens vor dem Sprechenkönnen im ersten Entwicklungsstadium der Geistessprachbildung? Nichts anderes, als das Nachfolgende. Das Ohr unterscheidet die Worte (zunächst besonders Namen etc.) *früher*, als der Sprechapparat die Folgsamkeit zur Nachbildung dessen besitzt, was das Ohr bereits auseinander hält.

Die Umgebung des Kindes pflegt für alles, was das Interesse des Kindes erregt, ihm die Namen dafür auszusprechen. Da sowohl die beobachtete Sache, als das dafür gehörte *Wort* die Aufmerksamkeit des Kindes in Anspruch genommen haben, so tritt, zumal sich das Zusammentreffen beider öfter *wiederholt*, nach dem Associationsgesetze eine Verknüpfung ein, noch bevor das Kind zum Aussprechen des Wortes befähigt ist. Man darf dies als *eine erste natürliche Stufe* des Sprachentwicklungsganges Hörender auffassen.

Wenn man nun weiss, welche Mühen es manchen Taubstummen gerade in der ersten Zeit des Sprechenlernens macht, Sache und Wort zu verknüpfen, so wird man nicht verkennen können, dass das hörende Kind mit der Erklim-mung der Stufe des *Verstehenkönnens* einer gewissen Anzahl von Worten bereits *vor* dem *Sprechenkönnen*, mit der Ver-

knüpfung von Sache und Zeichen schon im *unbewussten* Stadio der Seele, einen bedeutenden Fortschritt in der Weiterentwicklung von Geist und Sprache gewonnen hat. *)

Gleichwohl empfiehlt es sich, sofern man wegen der Unvollkommenheit der Auffassung durchs Auge nicht etwa den Namen für die Sache an die Darstellung der Lautsprache für's Auge, an die Schrift anknüpfen und diese dadurch zur Grundform machen will, — doch nicht, einen ähnlichen Stufen-gang im Taubstummen-Unterrichte zur Begründung des Fortschreitens befolgen zu wollen. Hier muss nach den bisherigen Erfahrungen der Schüler das, was er *absehen* gelernt hat, auch zugleich *sprechen* — (in zweiter Reihe auch lesen und schreiben) — lernen, es muss also die Fähigkeit in *der Erfassung* und die Fertigkeit in *der Nachbildung* des *phonetischen* Theiles der Sprache hier stets *gleichmässig* geübt werden. Da schon in Rücksicht auf Zeitersparniss unter Benutzung des Associationsgesetzes das *Deuten* mit dem *Sprechen* und *Absehen* zu verknüpfen ist, so muss hier, — so gross die sonstigen Differenzen in der Entwicklung des Taubstummen bezüglich seiner Stellung zu den drei Theilen der Sprachbildung auch sonst sein mögen — es ganz besonders angestrebt werden, dass bei dem einzuübenden Sprachstoff wie das Sprechen und Deuten, so auch das Verstehen und Gebrauchen der Sprache stets neben einander geübt werden.

Macht man es anders und schliesst, wie es auch wohl geschieht, bedeutend mehr an die Schrift an, als die Schüler zu sprechen befähigt sind, so läuft man Gefahr, dass regsame Schüler das in der *Schrift* ihnen *Gegebene* im Verkehr zu sprechen versuchen und dadurch ihre Aussprache verschlechtern, oder aber, dass sie für das in der Schrift Ge-deutete, weil es planmässig in den Bereich ihres Interesses gezogen ist, nunmehr Geberden machen, und dass so der Erfolg des Lautsprachunterrichts beeinträchtigt wird.

*) Von Bedeutung ist dieser Fortschritt insbesondere dann, wenn man in Rechnung bringt, dass das Verstehenkönnen dem Sprechenkönnen gegenüber auch *dann* noch eine Zeit hindurch im Vorsprunge ist, wenn das Sprechenkönnen bereits begonnen hat.

Ein Versuch, in den ersten Taubstummen-Unterricht eine Stufe einfügen zu wollen, auf welche das die Sprache durch Absehen erlernende Kind planmässig deutsame Wörter, die es noch nicht sprechen kann, *bloss absehen* erlernen soll zu dem Zwecke der Verknüpfung des gesehenen Wortbildes und der Sache, würde sein Haupthinderniss in den bereits berührten Mängeln des die Auffassung der Sprache vermitteln müssenden *Sinnes-Aparates* finden. *) Das Auge fasst die Unterschiede der schnell verfliegenden Wortbilder, besonders

*) In den Mittheilungen über die Antecedentien recipirter Taubstummer findet man zuweilen hervorgehoben, dass einzelne regsame Taubstumme schon im Elternhause Worte, die sie selbstverständlich noch nicht sprechen konnten, *absehen* gelernt haben. Bei näherer Untersuchung zeigt sich aber, dass dieses wenigstens nicht in allen Fällen zutrifft, wo Eltern es glauben beobachtet zu haben.

Spricht man die fraglichen Worte ohne Richtung des Blicks auf das Bezeichnete vor, so stehen einzelne der so charakterisirten Taubstummen oft theilnahmlos da; man weiss dann nicht, ob das frühere *Absehen* auf Rechnung *des hinweisenden Blickes* der Sprechenden zu setzen ist, oder ob wirklich eine Erfassung des optischen Bewegungsbildes stattgefunden hat und dabei eine Association desselben mit der Sache eingetreten ist. — Neuerdings wird vereinzelt empfohlen, man solle, auch wenn die Taubstummen noch nicht sprechen könnten, sie doch im *Absehen* von Worten üben. Demgegenüber hat man sich zu vergegenwärtigen, dass das Absehen combinirter Lautgruppen, noch bevor die Schüler fähig sind, die Bewegungsbilder der einzelnen Laute recht zu fassen, nicht anders ist, als das *Schwerere* (so muss man die Auffassung einer *Reihe* schnell nach einander verfliegender Bewegungsbilder bezeichnen) vor dem *Leichtern* (der Erfassung *eines* Bildes) zu nehmen.

Dies Verfahren ist schon aus diesem Grunde nicht *methodisch*, gehört schon darum nicht in den planmässigen Unterricht.

Wenn man weiter noch beobachtet, dass *nach* einer planmässigen Schulung der Absehfertigkeit die Auffassungsfähigkeit durchs Auge die durchs Ohr *fast nie* erreicht, so hat man allen Grund, in der Schätzung der auf dem gedachten Wege gewonnenen Abseh-Erfolge vorsichtig zu sein.

Dass man im weitem Verlaufe des Unterrichts das Absehen *ganzer* Worte nach einmaligem Vorsprechen derselben tüchtig übe, ist nicht bloss nützlich, sondern dringend nothwendig. Die geschulte Kraft kann gesteigerte Anforderungen vertragen, mit Kraftproben aber den Anfang zu machen, ist nicht rationell.

im Anfange nicht so leicht und so sicher, wie das Ohr die gehörten Worte zu unterscheiden vermag. Man wird also immer gedrängt, so wie es sich um die Unterscheidung *vieler* Worte handelt, die Schrift zu Hülfe zu nehmen. Nur durch sie lassen sich Missverständnisse vermeiden. Will man aber zur Vermeidung solcher Missverständnisse die Schriftbilder geben, und planmässig einüben, noch bevor die Schüler sie nachsprechen können, so kommt man wieder auf den schon als verkehrt geschilderten Weg zurück, man macht die Schrift zur Grundsprache.

Man mag sich die Sache zurecht legen, wie man will, das geschilderte Glied in der Kette des Sprachentwicklungsgangs wird *Entwicklungsglied* nur bei *Vorhandensein der Hörfähigkeit*. Die Kinder machen in solchen Fällen *den* Fortschritt am ehesten, den sie der *Natur der Sachlage* nach aus eigener Kraft am leichtesten gewinnen können. Will man aber nach diesem Momente der Weiterentwicklung bei der Spracherlernung auf natürlichem Wege nachbildend eine Station für das Fortschreiten der Spracherlernung auf künstlichem Wege gründen und ableiten, so läuft man Gefahr, auf einen Weg zu gerathen, der vom rechten Ziele abführt.

2) Zufolge der in Tagebüchern über den Sprach-Entwicklungsgang Hörender gegebenen Einzelheiten zeigt dieser weiterhin den Verlauf:

dass das Kind *zunächst einzelne Worte*, Namen etc. *sprechen lernt*;

dass es dann für *einen* seinem wesentlichsten Inhalte nach verstandenen *Satz* nur *ein Wort* — gewissermassen als Wurzelwort auffasst und wiedergiebt; dass es letzterem bei allmählicher Zunahme seines Wortverständnisses später noch vielleicht ein anderes verstandenes Wort, dessen anschaulicher Denkinhalt einen besonderen Eindruck hinterlassen hat, hinzufügt; sowie dass es auf einem weitem Stadium der Ausbildung solche Worte, welche *ganze Sätze* oder die Haupttheile derselben bedeuten, in der Form der *asynthetischen* Sprachen nebeneinander stellt, zusammenhängende Gedanken also durch formlos aneinander gereihete Anschauungswörter ausdrückt. Das Weiterschreiten geht immer erst vor sich nach

einigem Verweilen auf jeder Station; denn es währt zunächst eine gewisse Zeit, in der das Kind nur einzelne Worte und Worte, die wesentlich Einzelnes bedeuten, spricht; erst in weiterer Folge tritt der Fortschritt ein, dass in unbestimmter Weise der *Denkinhalt eines ganzen Satzes durch ein Wort* oder einzelne *Worte* angedeutet wird; wieder etwas *später* vernimmt man von dem Kinde die *Aneinanderreihung von Worten*, durch welche *verkettete Gedanken* zum Ausdruck gebracht werden. Alles dieses deutet schon darauf hin, dass man es *mit Stufen* zu thun habe.

Dass die erste dieser Stufen auch im Taubstummen-Unterrichte vorkommt, wird später da gezeigt werden, wo es gilt, das zu specificiren, was sich aus dem Sprachbildungsgange des Lebens etwa verwerthen lässt.

Es handelt sich nun darum, zu untersuchen, ob man es wirklich mit natürlichen Entwicklungsmomenten zu thun habe, und wie es mit der Nachahmung des Ganges im Ganzen, speciell der beiden letzteren Stufen dann bei *Taubstummen* steht. Es ist für *hörende* Kinder unzweifelhaft sehr *natürlich*, dass sie zunächst längere Zeit nur *einzelne* Worte sprechen. Der Sprechmechanismus ist nicht folgsam genug, um schon ein Mehreres leisten zu können. Es ist weiter ganz erklärlich, dass der Sprechmechanismus sich an *den* Worten versucht, deren Sinn das Kind bereits verstehen gelernt hat, an Worten, deren *Sachbedeutung* auf das Kind *Eindruck* macht. Ebenso erklärlich ist es ferner, dass das Kind einige Zeit nöthig hat, um der aus dieser natürlichen Entwicklungsstufe sich ergebenden — lautlichen und sonstigen — Schwierigkeiten Herr zu werden. — Aber seine Beobachtungskraft steigert sich; es will *immer mehr verstehen* und ausdrücken können; das ist ihm *Bedürfniss*. Es *hört*, es *beachtet* mehr, als es *sprechen* kann. Es hört von seiner Umgebung Sätze. Es vollzieht sich eine durch einen ganzen Satz ausgedrückte Wahrnehmung vor seinen Augen. Es hört dafür den ganzen Satz, nimmt wahr, was er als Ganzes bedeutet, versteht aber nicht die Worte *einzelnen*, sondern nur *ein Anschauungswort*. Den ganzen Satz wiederzugeben, *muss es unterlassen*, weil es, wenn es auch schon das Eine oder Andere davon *gedächtnissmässig*

festhalten könnte, *ihn* doch noch nicht sprechen kann. Das Bedürfniss zum Ausdruck des im Wesentlichen als *Ganzes* verstandenen Gedankens bricht sich in der Wiedergabe des *einen verstandenen Wortes* — und später, wenn mehrere Eindruck machende Worte verstanden sind, der Wiedergabe noch vielleicht eines *zweiten* Wortes für den Gedanken Bahn. Dass sich das Kind einige Zeit in der Wiedergabe einzelner, nach allem Vorstehenden sehr inhaltsreicher Worte *üben* muss, ehe es schon eine höhere Stufe der Leiter erklimmt, ist übrigens ganz natürlich. Es sind hierbei der Schwierigkeiten genug zu bewältigen, besonders noch immer phonetische, dann aber auch logisch-sachliche, den Denkinhalt betreffende. Nach der phonetischen Seite dadurch, dass das Kind, wenn es anfängt, Worte an einander zu reihen, diese lallend, wälschend zu sprechen pflegt und zu erhöhten mechanischen Leistungen im Sprechen erst nach und nach fähig werden kann. Nach der logisch-sachlichen Seite dadurch, dass sich des Kindes Beobachten erst nach und nach der Continuität solcher Vorgänge, welche durch mehrere Urtheile ausgedrückt werden, zuwendet. Wie es nun die Worte noch nicht einmal einzeln *exact* nachsprechen kann, so ist es noch weniger zur *Erfassung* des *Denkinhalts, der Formen* befähigt. Sein *Verständniss* verbundener Urtheile ruht daher immer für einen gewissen Zeitraum auf dem Verständniss *einzelner Anschauungswörter*. Das Bedürfniss, sich *äussern zu wollen* über Vorgänge, welche nur durch Gedankenketten ausgedrückt werden können, erwacht nach und nach, es kann sich längere Zeit hindurch nur Bahn brechen durch Wiedergabe des Verstandenen, d. i. durch *förmliche Aneinanderreihung einzelner Wörter*, welche *Sätze* und *Satztheile* bedeuten.

Man hat es nach diesem allen mit natürlichen und ganz nothwendigen Gliedern in der Kette des Entwicklungsganges solcher Kinder zu thun, *welche durch das Ohr fortwährend mit einer sprechenden Umgebung communiciren* und mittelst dieser Communication unausgesetzt sprachliche Erläuterungen für ihre Wahrnehmungen empfangen, von denen sie sich das assimiliren, was sie *nach der Lage* des *jeweiligen Standes ihrer Kräfte* sich davon assimiliren können.

Aber die individuellen Verhältnisse des taubstummen und

vollsinnigen Kindes sind nach den angedeuteten Beziehungen hin sehr verschieden, namentlich, was die Stellung zu den drei Theilen der Sprachbildung anbetrifft. Dass auch auf dem Wege der *Sprachaneignung durchs Auge* zuerst einzelne Worte einzuüben sind, ist schon Seite 34 gesagt. Im Uebrigen stellt sich der Stufengang für die Unterweisung der Taubstummen *anders* heraus, weil hier der *Vorsprung der Geistesentwicklung benutzt* werden muss und weil auch bei der Auffassung der Sprache durchs *Auge die Schwierigkeiten* in der Bewältigung der drei Seiten der Sprachbildung *andere* sind.

Die bezüglichen Verhältnisse bereits an *dieser* Stelle näher darzulegen, ist nicht nöthig, da man schon aus einem ganz besonderen Grunde sich den durch die beiden letzten Stufen berührten Gang der Entwicklung Vollsinniger bei Taubstummen nicht zum Muster nehmen darf. Die Taubstummen haben zufolge ihrer Natursprache, der Geberde, *schon so enie Neigung*, nur die ihnen am bedeutendsten erscheinenden Wörter im Satze wieder zu geben. Sie reihen diese Wörter mit Weglassung aller formellen Beziehungen an einander. Es würde grundverkehrt sein, in der Form von *Zwischenstufen* eine Ausdrucksweise noch besonders zu cultiviren, zu welcher die Taubstummen von Natur schon *disponiren*. Bei dem hörenden Kinde sind jene Zwischenstufen, wie gezeigt worden ist, ganz *natürliche* und darum *nothwendige Glieder* in der Kette des Entwicklungsganges. Für das taubstumme Kind würden sie nicht *Uebergangsstufen*, sondern *Fixirungsmittel* einer Ausdrucksweise sein, deren *Beseitigung* sich der Lehrer zum *Ziele* zu setzen hat. Es ist aber nicht rationell, *Kräfte* besonders zu *nähren* und zu *pflügen*, deren Verstärkung von dem zu erreichenden Ziele abführt.

Wenn es schon uncultivirten Völkern angehörenden vollsinnigen Menschen wegen der *Gewöhnung* an eine formlose Sprache *schwer* wird, sich später den formellen Ausdruck der flectirenden Sprachen gebildeter Völker zu eigen zu machen, so wird es in erhöhtem Masse taubstummen Menschen schwer, im formellen Sprachausdruck sicher zu werden, sofern man den formlosen Sprachausdruck als Zwischenstufe der Ausbildung cultivirt hat. Lässt man sich also verleiten,

die hier in Rede stehenden Zwischenglieder des Sprachbildungsganges Hörender als Bildungsmomente für Taubstumme zu berücksichtigen, so steigert man hier Kräfte, deren ungefesselte Entwicklung die Erreichung der Aufgabe einer spätern Sicherheit im formellen Sprachausdruck fast unmöglich macht.

3) Wenn nun in weiterer Folge der Sprachausbildung Hörender durch die Schulung der so gewonnenen Sprache sich der Geist allmählich weiter entwickelt, das Kind durch die mehrere Jahre oft in Anspruch nehmenden Uebungen der geschilderten Art seine Sprachorgane immer mehr in die Gewalt bekommt, wenn es lernt, noch immer mehr Worte im Satze zu verstehen und wiederzugeben, dann wendet sich sein Augenmerk der Bewältigung des von ihm noch wenig percipirten *formellen Sprachausdrucks* zu. Es fängt an, die formelle Sprechweise an Stelle der abrupten zu gebrauchen und sie der letzteren vorzuziehen. Ist aber bei dem hörenden Kinde der Sinn für Auffassung der Sprachformen einmal erwacht, so spricht es *ganze Sätze* nach, von denen es *nur Worte und Satztheile ihrem Denkinhalte nach versteht*. Den Sinn der mit nachgesprochenen, aber noch nicht gesondert verstandenen Worte im Satze lernt es erst *nach und nach* und zwar sehr allmählich verstehen. Gerade zur Ermöglichung einer allmählichen Aussonderung des Denkinhaltes ist die *vorgängige, gedächtnissmässige Aneignung und Festhaltung* in der Form der Sprache unentbehrlich. Sie ist hier eine nothwendige Zwischenstufe zur Förderung der *Durchdringung von Inhalt und Form* und zur Aneignung beider.

Sie wird *möglich* dadurch: dass das für die Sprache jetzt mehr und mehr geübte *Ohr* mit grosser Schnelligkeit ganze *Sätze* percipirt, dass weiter das *Gedächtniss* zur raschen Aufnahme und zum zähen Festhalten der durch den *innerlichsten der Sinne* ihm zugeführten Sprachäusserungen eine staunenswerthe Empfänglichkeit besitzt, dass endlich der Sprechmechanismus, geleitet durch das Ohr und durch unbewusst sich entwickelt habende Fixirung von Muskelgefühlen, mit einer hinter der Auffassungsfähigkeit nicht weit zurückbleibenden Raschheit zu functioniren bereits befähigt ist.

Sie (die Festhaltung der Ausdrucksform) bildet ein *Mittelglied* in der Kette des Fortschreitens dadurch, dass die so eben erwähnten Processe und Vorgänge sich im *unbewussten* Stadio der Geistesentwicklung bereits mit Leichtigkeit vollziehen *können*, während zu dieser Zeit der Process der vollen Aussonderung des Denkinhalts mancher wiedergegebenen Worte noch nicht möglich ist.

Alle diese, den Erfolg beeinflussenden Processe und Vorgänge: die sichere, rasche, volle Sinnesauffassung; eine, mit entsprechender Schnelligkeit sich vollziehende Einreihung und eine geläufige Nachbildung; — sind für den andern künstlichen Auffassungsweg der Sprache in den ersten Schuljahren nicht in gleicher Weise vorhanden. Zu allem kommt noch — und das ist die Hauptsache —, dass die später zu schildernden Interpretationsmittel, welche in Folge der unausgesetzten Wechselwirkung des Ohres mit der sprechenden Umgebung dem hörenden Kinde sehr allmählich den Sinn der zunächst bloss nachgesprochenen Worte interpretiren, hier mit der Voraussetzung zu ähnlicher Wechselwirkung fehlen. Erfahrungsgemäss ist darum bei Taubstummen eine Methode der Sprachaneignung, welche schon auf den untersten Stadien des Unterrichts dem Kinde ganze *Sätze* giebt, von denen es nur *einzelne* Worte versteht, ohne allen durchgreifenden *Erfolg*. Der Naturtrieb der Taubstummen, sich im formlosen Ausdruck zu ergehen, ist auch dort, wo man die Pflege der natürlichen Geberde im Unterrichte perhorrescirt, eine solche Macht geworden, dass zwischen seiner Denkweise und der in der Wortsprache sich vollziehenden eine Differenz entsteht, deren Ausgleichung nur möglich wird, wenn die Schüler, — (die zudem, weil sie im Stadio des *selbstbewussten* Menschen stehen, hier den *Denkinhalt leichter* fassen, als sie den *formellen* und *körperlichen* Theil der Sprache bewältigen,) — nur *sprechen* lernen, was sie *vorher verstehen* gelernt haben.

Man erreicht hier seinen Zweck nur, wenn man, vom Bekannten ausgehend, zunächst das Verständniss des Unbekannten entwickelt und erst hierbei den Ausdruck des Unbekannten giebt, also in einer Stufenfolge weiter schreitet,

welche der hier geschilderten Stufe des Sprachbildungsganges des Lebens gerade *entgegengesetzt* ist.

4) Leider bricht das in Tagebüchern niedergelegte Material über den Entwicklungsgang Hörender hier meistens ab. Warum? Anscheinend aus keinem andern Grunde als aus dem, dass die Beobachtung von jetzt an äusserst schwierig wird. Hat es das hörende Kind erst dahin gebracht, auf die Formen zu achten und ganze Sätze wiedergeben zu können, so gebraucht es, allen Angaben zufolge, zur nicht geringen Verwunderung seiner Umgebung bald auch sehr schwierige Wendungen, ohne dass die mit ihm am meisten sich befassenden Personen genau anzugeben vermögen, *von wem* und unter *welchen Umständen* es diese Wendungen gehört haben mag. Einer der neueren Beobachter, Sammler und Interpreten dieser Erscheinungen (Professor Preyer in Jena in Psychogenesis) schildert deshalb die weitem Entwicklungsvorgänge schliesslich mit einem Bilde, mit dem Bilde des Stehens an einem glänzenden, immer breiter werdenden Strome, in dessen klare Gewässer man wohl hineinschauen, aber doch den Grund nicht finden könne.

Will man nun auch diese, von der Umgebung des Kindes nach ihrer Genesis in vollständiger Continuität noch nicht beobachtete, aber sich gleichwohl spielend vollziehende Assimilation schwieriger Formen und Wendungen (die sich übrigens allgemeinen Beobachtungen zufolge nach demselben Gange und Principe entwickelt, wie die der leichteren Formen) noch als eine abschliessende Stufe der Entwicklung ansehen, so bedarf es für den, der sich mit der Unterweisung taubstummer Kinder befasst hat, gar nicht der besonderen Hervorhebung, dass die hier in Rede stehende Fähigkeit zur Bewältigung des formellen Theiles der Sprache für den *künstlichen Auffassungsweg* der Sprache nicht existirt.

Verfährt man deshalb bei Taubstummen *ohne Plan* und mit so bunter Vorführung der Formen, wie dieselben sich dem Ohre des hörenden Kindes präsentiren, so erreicht man in Bezug auf Sicherheit in Anwendung der Ausdrucksformen so viel wie gar nichts. Befolgt man aber einen Plan, so

hat man — und wäre es der zweckmässigste, der aufzufinden — in allen Fällen bei Taubstummen die *mühsamsten Uebungen* nöthig, um das zu erreichen, was das Leben *ohne Befolgung einer Ordnung* mit Leichtigkeit erreicht.

Aus dem Vorstehenden darf man resumierend Folgendes hervorheben.

Der Sprachbildungsgang des Lebens durchläuft bezüglich des Verstehenkönnens und Sprechenkönnens, sowie bezüglich des jeweiligen Verhältnisses des phonetischen, logischen und formellen Theiles der Sprache eine Reihe von Entwicklungsstadien. Diese Stufen haben das Gemeinsame: dass einmal das Kind *das* Moment der Sprach- und Geistesbildung sich aneignet, dessen Erfassung bezw. Nachahmung ihm nach seinem jeweiligen Stande der Entwicklung die wenigsten Schwierigkeiten macht, und dass sodann jede vorhergehende *Stufe die nothwendige Voraussetzung der leichtern Erklömmung der nachfolgenden* ist. Was aber hier leicht und was schwer ist, das wird für jede Stufe entweder unmittelbar oder mittelbar durch den Sinn beeinflusst, welcher bei *Hörenden* die Spracherlernung *vermittelt*. Unterlässt man nicht, das recapitulirend zusammenzustellen, was in wesentlicher Weise von dem Vorhandensein der Hörfähigkeit abhängt, so ist es etwa Folgendes:

Zunächst dieses, dass das Kind eine Zeit lang Wörter durchs *Ohr* unterscheidet, bevor es fähig wird, sie nachsprechen zu können; sodann, dass es den Inhalt ganzer Sätze durch Hören vernimmt, während der Sprechapparat nicht mehr *als ein* oder das andere *Wort* nachzubilden fähig ist; weiterhin, dass Sprachvorbilder zur Uebung des Sprachmechanismus anreizen und dass das Kind in Folge der Uebungen, welche dasselbe lange Zeit hindurch anstellt, wie im Hören und im Unterscheiden, so auch im Nachbilden vollkommener wird; ferner, dass der Sprechmechanismus schliesslich mehr nachzubilden, als der Geist zu verstehen fähig ist; endlich, dass durch Hören der Spracherläuterungen für Wahrnehmungen der Denkinhalt der nachgesprochenen unverständenen Worte sich allmählich aussondert. Da, *wo das Gehör fehlt*, bei taubstummen Kindern, können diese Ent-

wicklungs-Momente in der geschilderten Weise eine Verwendung *nicht* finden; es muss an Stelle derselben, wie angegeben ist, meistens eine Richtung eingeschlagen werden, welche mit der durch den Sprachbildungsgang des Lebens verfolgten im *stricten* Gegensatze steht.

In Rücksicht auf so wesentliche Abweichungen begreift man nicht, wie man davon reden kann, man wolle sich bei Taubstummen lediglich den natürlichen Sprachbildungsgang des Lebens zum Muster nehmen. Noch unverständlicher wird das, wenn man den Antheil in Betracht zieht, den im Leben die Umgebung des Kindes an der Erreichung der Sprachaufgabe hat, und wenn man ihn in Parallele stellt zu dem Antheile, den bei Taubstummen die Unterrichtenden und die Unterrichteten an der Erreichung der Aufgabe haben. Es ergiebt sich dann Folgendes:

Die sogenannte Sprachbildungsmethode des Lebens ist nicht der Gang, welcher zeigt, wie die Sprache *gelehrt* wird, sondern der, welcher darthut, wie man *sich dieselbe* bei Vorhandensein gesunder Sinne *aneignet*. Nicht bloss bei dem phonetischen Theile, sondern fast ebenso sehr auch bei den anderen Theilen der Sprachbildung ist es so, dass die Umgebung *wenig*, das *Kind* so ziemlich *alles* thut. Wie ein namhafter ausländischer Fachschriftsteller (Degerando) gezeigt hat, lernt das Kind zwar zunächst von dem, was *für dasselbe* gesprochen wird, wenn man sich an dasselbe wendet. Es lernt aber *weit mehr* von dem, was gesprochen wird, ohne *dass man sich an dasselbe wendet*; die letztere Lehrweise ist die *ununterbrochene, mannigfaltigere*; sie ist ohne Grenzen. Das Kind wendet sein Auge den Erscheinungen zu. Es *hört*, was hinter *seinem Rücken*, *vor ihm* und *neben ihm* erläuternd über seine Wahrnehmungen geäußert wird. Fast mit eben der Schnelligkeit, als sich die Wahrnehmung vor seinen Augen vollzieht, und als es das Vorstellungsbild davon in seinen Geist einreicht, vernimmt und behält das Kind die sprachliche Erläuterung dafür. Das Verständniss der so aufgenommenen und festgehaltenen Sprache wird durch eine ganze Reihe von Interpretationsmitteln besorgt, die weiter unten im Einzelnen zu erwähnen

oder zu vervollständigen sein werden. Hier mögen davon nur namhaft gemacht werden: die Mienen der Umgebung, die dem Sprachausdrucke vorangehenden, nachfolgenden, oder ihn begleitenden Umstände; Erinnerungen an ähnliche Vorgänge und Sprachäusserungen dafür etc. Dazu handhabt das Kind recht bald die Frage und bestürmt seine Umgebungen um Erläuterung zu dem Wahrgenommenen. Der *weitaus* bedeutendste Theil der Sprachaneignung fällt auf die Thätigkeit *des Kindes*, eine Selbstthätigkeit, die freilich ohne Wechselwirkung des Ohres mit der Aussenwelt nicht möglich sein würde.

Eine ähnliche Selbstaneignung der Sprache durch das *Auge* ist nicht *möglich*. Die Auffassung der Sprache durchs Auge im Unterrichte ist *beschränkt* auf *die Momente*, in welchen die Unterweisung sich vollzieht. Sie ist also im Gegensatz zu der eben geschilderten *keine ununterbrochene*, auch keine mannigfach variirte. Sie vollzieht sich *langsam*. Gleichzeitige andere Wahrnehmungen zu machen, ist *kaum möglich*, denn das *Sehfeld* ist begrenzt. Interessirt das taubstumme Kind eine Wahrnehmung, so fehlt die gleichzeitige *Spracherläuterung*. Tritt sie im Unterricht *unmittelbar nachher ein*, so wird sie namentlich in den ersten Schuljahren nicht so rasch aufgefasst und auch auf diesem Wege nicht so sicher und schnell gedächtnissmässig eingereicht. Wenn auch der Geist dieser Kinder derselbe ist, als der Hörender, so kann doch bei der Verschiedenheit der die Unterweisung vermittelnden *Sinne* die Sprachaneignung nicht die gleiche sein. Der Gang muss auf den *Communicationsweg berechnet sein*. Die bunte Mannigfaltigkeit der veranlassenden Umstände, welche es bewirken, dass das hörende Kind durch eigene Geistes that sich die Wortsprache aneignet, sie kann nicht das Muster abgeben für den Weg der *Aneignung der Sprache durch Andere*. Man muss hier die Aneignung der Sprache durch eigene Geistes that des Kindes unterstützen; aber es ist *unausführbar*, aus der Art und Weise, nach welcher das Kind beim Vorhandensein gesunder physischer und psychischer Kräfte die Sprache *selbst* lernt, das Muster für den *Gang entnehmen zu wollen*, bei dem doch der Accent der Thätigkeit zunächst auf *Einwirkungen des Unterrichtenden fallen muss*. Behan-

delt man das taubstumme Kind wie ein hörendes und ignorirt die Thatsache des Mangels einer unausgesetzten Wechselwirkung des Auges mit der sprechenden Umgebung, ignorirt man weiter die *Auffassungs-* und *Nachahmungs-Schwierigkeiten*, so kann man das gesteckte Ziel nicht erreichen.

Wenn nach allem Vorstehenden die Untersuchung nach den den Erfolg schaffenden Momenten der Sprachbildung einerseits ausweist, dass eine bloße Nachahmung des Sprachbildungsganges des Lebens unausführbar ist, weil an Stelle der massgebendsten Entwicklungsmomente solche treten müssen, welche zu jenen im conträren Gegensatz stehen, also nicht als eine bloße Modification derselben angesehen werden können, so ergiebt sich in Hinblick auf die praktische Wirksamkeit der Anstalten anderseits, dass man bei den die Einrichtung des Lehrplans und die *Zuführung des Stoffs* betreffenden Anordnungen sich von *Gesichtspunkten* leiten lässt, welche *nur* unter der Regel unterzubringen sind,

die Sprach- und Geistesbildung so zu vermitteln, als es in Rücksicht darauf, dass man es mit taubstummen Kindern zu thun hat, Bedürfniss wird.

Eine vollständige Aufzählung aller hierher zu rechnenden Momente wird später erfolgen; hier sollen nur die hauptsächlichsten derselben und zwar zu dem Zwecke angeführt werden, um festzustellen, dass der Taubstummen-Unterricht *vor allem* auf die Verhältnisse der Taubstummen Rücksicht zu nehmen hat.

1) Eine der wichtigsten Massnahmen, die man in Rücksicht auf die besonderen Verhältnisse der Taubstummen bei der Sprachbildung derselben treffen muss, besteht in der im Eingange schon berührten Eigenthümlichkeit, dass man neben der *Lautform* auch sofort die *Schriftform* des Wortes einzuüben hat. Die Gesichtspunkte, welche eine solche Zuziehung nothwendig machen, sind entweder *physiologische* oder *methodologische*. Die physiologischen bestehen in der Unvollkommenheit des *Auffassungsweges*. Schon was die Auffassung des einzelnen Lautes anbetrifft, kommen Gesicht und Gefühl

zusammen an Sicherheit dem Auffassungswege durchs Ohr nicht gleich.

Das accentuirte Vorsprechen des Lautes oder die *Wahrnehmung* eines solchen Vorsprechens wirkt excitirend für die *reine* Bildung des Lautes. Aber die Gesichtsbilder der Laute verschwinden schnell und sind für einzelne Laute auch oft schwer zu unterscheiden. Da erleichtert nun das Anknüpfen an die Schriftform zunächst eine genauere *Unterscheidung der Laute*. Aber nicht bloss das. Für das Festhalten des Lautes bildet sich bei öfterem Vorsprechen ein Muskelgefühl. Zur Reproduction desselben regt zunächst das Gesichtsbild des Lautes oder die Erinnerung an dasselbe an. Werden die Laute aber associirt mit dem feststehenden *Schriftzeichen*, so ist das ein besonders wichtiger *Anknüpfungspunkt der Reproduction* derselben. Aehnlich beim Wortsprechen. Hier fasst das Ohr das Wort als *Lauteinheit* auf; beim Absehen präsentirt sich das Wort im schnell verfliegenden Nacheinander. Manche Mundbilder gleichlautender Worte sind an sich kaum bei der *ersten* Auffassung zu unterscheiden. Gerade das rasche Verfliegen der einzelnen Laute, aus denen das Wort besteht, ist der Umstand, der ganz besonders die Unterscheidung erschwert. Die *Zuziehung der Schrift* sichert es nun, dass die rechte Unterscheidung der Worte auch bei der ersten Auffassung derselben eintrete; sie kann aus diesem Grunde nicht entbehrt werden.

Die *methodologischen* Gründe, welche die Zuziehung der Schrift anempfehlen, sind die folgenden: Da die Schriftform sich mit der Lautform bei gleichzeitiger Vorführung beider associirt, so wird durch den alsbaldigen Anschluss der Laute und Worte an die Schrift *Zeit gespart* und sodann auch ein Mittel zur *Selbstbeschäftigung* der Schüler gewonnen. Ebenso liegt auf der Hand, dass bei Taubstummen die Schrift nicht bloss zur *ersten* — der physiologischen — Unterscheidung der Worte, sondern auch zu der vom methodischen Gesichtspunkte wichtigen, *dauernden Auseinanderhaltung* der Worte von gleichen Mundbildern und verschiedenem *Denkinhalt* ganz nothwendige Dienste leisten muss. Bei der Sprach-

erlernung kleiner hörender Kinder auf dem natürlichen Wege würde die sofortige Zuziehung der Schrift *unmöglich* sein; sie sind zu der bezüglichen Unterweisung *noch nicht fähig*. Bei Taubstummen ist die Zuziehung der Schrift *unerlässlich*. Bis jetzt hat noch Niemand den Versuch *mit Erfolg* gewagt, Taubstumme ohne Zuziehung der Schrift in den Besitz der Elementarsprache setzen zu wollen.

2) Abgesehen von der Nothwendigkeit der Zuziehung der Schrift ist aber auch das Mass ihrer Benutzung von Wichtigkeit.

Eine *zweite Eigenthümlichkeit des Taubstummen-Unterrichts* im Vergleich zu dem Sprachunterrichte des Lebens bei Hörenden ist, dass im Taubstummen-Unterrichte auf der ganzen Elementarstufe so ziemlich alles, was die Taubstummen lernen sollen, zunächst durch Absehen erfasst wird, dann aber zur besseren Sicherung der Erfassung nachträglich auch *geschrieben oder gedruckt* ihnen gegeben werden muss. Hörende Kinder haben zur Aneignung ihrer Elementarsprache die *Schrift* gar nicht nöthig; bei Taubstummen muss von ihrer Zuziehung, wenn nicht Verwirrung entstehen soll, auf der *ersten Hauptstufe* der ausgedehnteste Gebrauch gemacht werden.

Einige weitere Besonderheiten betreffen den phonetischen Theil der Sprache.

3) Hörende Menschen wissen später gar nicht mehr, wie es ihnen in der Kindheit gelungen ist, die mechanischen Sprechschwierigkeiten zu überwäligen. Es hat sich bei ihnen alles, den lautlichen Theil der Sprache Betreffende im *unbewussten* Stadio der Seele vollzogen. Der sich seiner selbst bewusst werdende Geist findet das ohne Zuthun bewusster Willensleitung Fertiggewordene vor, benutzt und beherrscht es schliesslich mit unzweifelhafter Sicherheit. Der Gang ist also hier ein Gang von dem *unbewusst Geläufig-Gewordenen* zum Bewussten. Ganz anders bei Taubstummen. Hier kann eine planmässige Unterweisung der Kinder im Sprechen im unbewussten Stadio der Seele derselben gar nicht ausgeführt werden. Die grössere Schwierigkeit der Auffassung der Sprache auf künstlichem Wege erheischt einen höhern Standpunkt der Geistesentwicklung, damit alles gleichzeitig mit

theilweiser Unterstützung des Wissens gewonnen und die entwickelten Sprachelemente, sowie ihre Combinationen, unter bewusster Willensleitung so lange geübt werden, bis das Muskelgefühl derselben fixirt ist und demnächst als Ausgangspunkt der Reproduction benutzt werden kann. Nach den bisherigen Erfahrungen ist es also bei Taubstummen Bedürfniss, im lautlichen Theile der Sprachbildung den Weg vom *Bewussten* zum *Unbewussten* zu wandeln. Das in seiner Detail-Ausführung zunächst unter Mitwirkung des Bewusstseins Gewonnene muss später bezüglich der Ausführung im Einzelnen der Wirksamkeit eines anerzogenen Mechanismus überlassen bleiben.

4) Es ist ganz erklärlich, dass auf das Ohr das, was sich am besten hören lässt, der *Ton*, die tönende Sprachäusserung, den grössten Eindruck macht, und dass das hörende Kind, weil es zugleich mit den Augen thätig ist, mit Vocalen die äusserlich sichtbarsten Laute zunächst zusammen ausspricht.

Das taubstumme Kind muss durch *Sehen und Tasten* den Laut auffassen; es ist aber beim Beginn des Unterrichts mehr im *Sehen* geübt als im *Tasten*. Wenn nun auch die Auffassung durch *Tasten* besonders cultivirt wird, so wirkt doch bei dem taubstummen Kinde wegen der Thatsache des Vorhandenseins der grösseren Uebung des Auges in der ersten Zeit *das* am meisten sich *äusserlich* zu erkennen gebende *Bewegungselement der Sprachlaute* am excitirendsten. Die Auffassungsschwierigkeiten decken sich darum bei Hörenden und bei Taubstummen *nicht*.

Welche Verschiedenheiten der Ansichten auch über Entwicklung der Laute bezüglich der Reihenfolge noch obwalten mögen; darin stimmen so ziemlich alle überein: als Regel muss im *Taubstummen-Unterrichte* der Gang vom *einzelnen Laut zur Silbe*, von der *Silbe zum Wort* *stricte* innegehalten werden. Hat ein Schüler als Rest früheren Sprechens vor dem Unterrichte eine Combination von mehreren Lauten, so benutzt man solche Combination wohl zur Entwicklung und gesonderten Fixirung eines darin vorkommenden schwierigen Lautes. Ein solches Entwicklungs-Verfahren ist aber doch nur *Aus-*

nahmefall und stösst die allgemeine Regel nicht um, welche dahin lautet, dass man bei *wirklich* Taubstummen schon wegen der *Auffassungs-* und *Nachbildungsschwierigkeiten* jedes Lautes nur dann *eine reine Aussprache* erzielt, wenn man erst die Laute, *die zu einer Silbe* gehören, gesondert hat *rein* bilden lassen und dann zur Zusammensetzung übergeht. Durch Einübung einer Lautcombination, bei der die einzelnen Laute noch nicht rein gesprochen werden, fixirt man nur falsche Aussprache.

Ebenso erfordern die physiologischen Gesetze der Lautcombination bei der Spracherlernung auf *künstlichem* Wege vom *einzelnen* Laut auszugehen und nach und nach immer mehr Laute zusammen zu setzen, also zunächst nur durch *Synthese* weiter zu schreiten.

Alles in Allem muss man also, um ein reines Sprechen zu erzielen, einen besonderen Weg einschlagen, einen Weg, der mit dem für die natürliche Spracherlernung geltenden durchaus nicht zusammenfällt.

5) Im Taubstummen - Unterrichte soll zwar alles, was gesprochen wird, sofort richtig eingeübt werden; gleichwohl aber zieht sich, fast durch die ganze Stufe des Elementar-Unterrichts ein in seiner Art eigener Kampf mit den Schwierigkeiten der richtigen Auffassung und Nachbildung der Sprache, ein Kampf, der im 3. und 4. Schuljahr immer noch einen erheblichen Aufwand an Kraft erfordert.

Schon in Rücksicht auf dieses eine *Unterweisungshemmniss*, sowie auf die Verlangsamung des Taubstummen-Unterrichts durch Zuziehung der Schrift, wird *eine Einschränkung* des Mitzutheilenden nothwendig, welche mit der *stofflichen Ueberfülle* des Sprachbildungsganges des Lebens gar nicht in Vergleich gestellt werden kann. Es muss deshalb alles das, was der Unterricht bringt, sofort zum Bewusstsein gebracht und sicher eingeübt werden.

6) Bei den Taubstummen entstehen im Laufe der Zeit Trübungen in der Aussprache, die fortdauernd Uebungen zur Beseitigung der Fehler bereits richtig entwickelter und fixirter Aussprache nöthig machen. Aehnliche Uebungen sind bei Hörenden nicht nöthig; denn, wenn diese einmal richtig

sprechen gelernt haben, so tritt in ihrer Aussprache, so lange das Ohr vorhanden ist und die Regulirung besorgen kann, keine wesentliche Verschlechterung ein. Dem Taubstummen fehlt ein selbstthätig sich in Bewegung setzender *Control- und Regulir-Apparat des Sprechens*.

7) Die Rücksicht auf die Sprechschwierigkeit übt im Taubstummen-Unterricht nicht bloss einen Einfluss auf die Quantität des Mitzutheilenden, sondern auch auf die Weise der Mittheilung selbst. Es sind Auffassungs- und Nachbildungs-Schwierigkeiten zunächst im Gebiete der Worte, sodann der Sätze, welche bestimmend einwirken auf das *Was?* und *Wie?* des Mitzutheilenden.

Soll überhaupt der Unterricht einen Erfolg haben, so muss er einen bestimmten Plan innehalten. Ein solcher Plan ist aber gegenüber der Weise, wie sich die Sprachbildung Hörender vollzieht, ein Gehen in einer *Zwangsjacke*, jedoch immer eine nothwendige Beschränkung, weil eine so freie Bewegung, wie sie dort möglich ist, hier erfolglos bleibt.

Die natürlichen Interpretationsmittel, welche bei Hörenden dahin führen, dass sie eine im Ganzen verstandene Ausdrucksform nunmehr auch in ihren Theilen verstehen lernen, fehlen, wie bereits bemerkt ist, hier und können bei Beginn der Unterweisung durch künstliche nicht ersetzt werden. Um es nun zu verhindern, dass die Taubstummen wegen Aufnahme von Unverstandenen die Formen falsch gebrauchen, muss man einen Gang gehen, bei welchem die Kinder das *Ganze* — das *Urtheil*, — durch Verständniss seiner Theile auffassen lernen.

8) Schliesslich noch eine Eigenthümlichkeit. Dieser Eigenthümlichkeit haben sowohl *die*, welche nur den Sprachbildungsgang des Lebens copiren wollen, als *die*, welche den Unterricht auf das Bedürfniss der Taubstummen einzurichten bestrebt sind, Rechnung tragen müssen; es ist das die besondere Pflege des *formellen Sprachunterrichts*.

Manche von denen, welche behauptet haben, sie richteten sich nur nach dem Sprachbildungsgange des Lebens, haben bei Befolgung ihrer obersten Regel eine von ihnen als besonders wichtig angesehene *missverstandene* Unterregel berücksichtigt.

Aus der Thatsache nämlich, dass die Kinder in der *ersten* Zeit des Sprechenlernens nur, oder wenigstens vorwiegend Worte aufnehmen, für welche sie auf Grund der Sache das Verständniss vorher gewonnen haben, hat die formale Pädagogik die Regel abgeleitet:

Führe dem Kinde Sachen vor und schliesse die Zeichen daran.

Die Unterrichtstechniker haben nun aus dieser in ihrem rechten Sinne verstandenen richtigen Regel mehr abgeleitet, als aus ihr abzuleiten ist. Sie haben zu derselben ein Verfahren in Beziehung gesetzt, welches im Wesentlichen darauf hinausläuft, dass die Kinder schon sehr früh, auch dann, wenn sie die Sprachformen dazu noch nicht besaßen, eine Sache, gerade wie im naturgeschichtlichen Unterrichte nach allen möglichen Seiten schon betrachten und sich die ihnen dann dafür zu gebende Sprache einüben sollten.

Die taubstummen Kinder haben es indess auf solchem Wege, auf dem der mittelbaren Sprachübung nicht zu einer Beherrschung der Ausdrucksformen der Sprache gebracht. Man hat sich dabei sehr bald überzeugt, dass man durch blosse Betrachtung von Sachen und der Einübung zahlloser Beschreibung *dafür nicht* zum Ziele komme und hat deshalb der Uebung in den Sprachformen eine *gesonderte* Aufmerksamkeit geschenkt. Ursprünglich hat man geglaubt, schon zum Ziele zu kommen, wenn man die in den Besprechungen der vorgeführten Sachen angewandten Ausdrucksformen nachträglich zu einem sichern Verständniss und zur rechten Aneignung brachte.

Damit keine Ausdrucksform unberücksichtigt bleibe, ist es schliesslich nothwendig geworden, hierbei nach einem *bestimmten Plane* zu verfahren und zur Sicherung des Verstehens und Aneignens *zahllose Uebungen* anzustellen. Wie diese Weise *den Unterrichtenden* selten eine Befriedigung gewährt hat, so ist es bei den Unterrichteten auch nicht zu einem durchgreifenden Erfolge gekommen. *) Ein sechs Jahre auf diesem Wege unterrichtetes Kind hat selten die

*) Belege für diese Behauptung habe ich bei dem Besuche verschiedener Anstalten in früheren Jahren wiederholt gefunden.

Formengewandtheit, die hörende Schüler zur Schule mitbringen, ohne dass es *bei letzteren nöthig gewesen ist*, um die Pflege des Formen-Ausdrucks sich besonders zu kümmern. Wer diese Uebungen in den Büchern für Taubstumme an-

Kinder, welche die den Lesestücken gewisser Schriften für taubstumme Kinder in sehr umfangreicher Fülle nachgestellten Formübungen durchgearbeitet hatten, waren oft nicht im Stande, die einfachsten Urtheile über vorgehaltene Gegenstände in richtiger Form zu fällen.

Sie verwechselten, um nur die elementarsten Verstösse dieser Art hier anzuführen, in Sätzen „*ist*“ und „*hat*“ und warfen auch andere Grundformen vielfach bunt durcheinander. Wie aus den oben gegebenen Ausführungen hervorgeht, meine ich keineswegs, dass dies ungünstige Resultat durch die nachträglichen Formübungen hervorgerufen wäre, bin vielmehr der Ansicht, dass diese Uebungen da, wo man zunächst in der geschilderten Weise verfährt, gar nicht zu entbehren sind. Um aber von den Mitteln zur Erzielung besserer Resultate sofort *ein* wichtiges anzuführen, bemerke ich, dass sich das Ergebniss anders stellen dürfte, wenn das, was den Taubstummen am meisten fehlt, und wofür sie gerade beim Beginn des Unterrichts in den ersten Schuljahren am wenigsten Sinn und Gefühl besitzen, (die Handhabung der Formen unserer Sprache) — zunächst einmal als das *vor allem zu erstrebende Ziel* der Uebungen (um Belehrung kann es ja hier sich noch nicht handeln) angesehen würde und wenn man den Plan bestimmter verfolgte, erst auf *praktisch-anschaulichem* Wege *Verständniss und Sprachgefühl* für die *Sprachausdrucksform* zu wecken und es sodann anstrebte, Sicherheit im Gebrauche durch *Anwendung* zu erzielen.

Wenn nun zur Entschuldigung des zu frühzeitigen Vorkommens von zusammenhängenden Sprachstücken mit unbekannten Satzformen gesagt wird, es sei eigentlich bloss *Schein*, dass man die Formen *unvorbereitet* in neuen Lesestücken auftreten liesse; man nähme in Wirklichkeit das, was hinter den Lesestücken stände, die wiederholte Anwendung der gleichen bisher unbekannten Form in vielen Beispielen doch mündlich vorweg, so ist gar nicht abzusehen, warum man dann nicht das, was doch im Grunde in die *erste* Linie gehört, die Einführung in das Verständniss der *Sätze* nun nicht unter *Zuziehung der Schrift* in gründlicher Weise vorwegnimmt. Auf dieser Stufe haben die Taubstummen nur *das* sicher, was ihnen *zugleich* in der Schrift gegeben worden ist und abgesehen hiervon zur Stufe des Könnens geübt wird. Dass die Lehrweise, welche den taubstummen Kindern schon zu früh zusammenhängende Sprachstücke mit noch nicht vorbereiteter Ausdrucksform giebt, die Unterrichtenden nicht befriedigt, habe ich an den von mir in früheren Jahren besuchten Anstalten bei Besprechung mit einzelnen Lehrern oft bestätigt gefunden.

sieht, der wird sofort sagen, dass im Sprachbildungsgange des Lebens dafür eine Analogie nicht aufzufinden ist. Im Sprachbildungsgange des Lebens weiss man schliesslich gar nicht, wie die Kinder dahin gelangt sind, verhältnissmässig so rasch und so sicher die Formen zu gebrauchen. Bei Taubstummen, welche so nachträglich durch mannigfache Uebungen in ein rechtes Verständniss der Formen haben eingeführt werden sollen, versteht man gar nicht, wie es möglich ist, dass die Kinder, trotz aller *Uebungen noch immer nicht sicher in den Formen sind*. Beiläufig bemerkt, ist das Ergebniss noch geringer, wenn man diese Pflege des Formen-Ausdrucks *nicht* vornimmt. Es passt nicht in den Gang der Ausführungen, an dieser Stelle schon *alle* die Ursachen zu bezeichnen, welche es im Gefolge haben, dass der Erfolg ein durchgreifender auf dem betretenen Wege nicht sein kann; hier ist nur von Bedeutung, dass man mit dieser Pflege des Formen-Ausdrucks einem klar erkannten Bedürfnisse Concessionen macht. Auch da, wo man vorhat, es so zu machen, wie man *meint*, dass der *Sprachbildungsgang des Lebens sich vollziehe*, sieht man sich genöthigt, *Uebungen eintreten zu lassen*, die nur deshalb nöthig werden, weil man es mit taubstummen Kindern zu thun hat.

Wo man indess den Standpunkt und die Fähigkeiten des Taubstummen zur Erfassung der Sprache als wichtigste Richtschnur für das einzuschlagende Verfahren betrachtet hat, da hat man nicht durch *Aufsätze* belehren wollen, bevor die Schüler die einzelnen *Sätze* dazu selbständig anwenden konnten. Man ist bestrebt gewesen, dem formellen Sprachausdrucke in einer gegen jene Lehrweise ganz veränderten Folge, oder in einer andern Stellung zum Sachunterrichte die nöthige Aufmerksamkeit zu schenken. Den so gewählten Gang zur Pflege des formellen Sprachausdrucks würde man indess für hörende Kinder auch als überflüssig und unzweckmässig bezeichnen müssen, für taubstumme Schüler ist er nothwendige Voraussetzung einer rechten *Zielerreichung*.*)

*) Dass es den Taubstummen schwer wird, die Beziehungswörter unserer Sprache *bewusst* zu gebrauchen, ist ganz erklärlich. Sie können ja in ihrer Denk- und Ausdrucksweise durch blosse Neben-

Die im Vorstehenden des Nähern erwähnten Mittel zur Unterweisung Taubstummer sind berechnet: entweder auf ihren *Standpunkt* bei der Aufnahme; oder auf die in Folge des Gebrechens sich entwickelt habende *Stellung zu den drei Theilen* der Sprachbildung; oder auf die *Leistungskraft* und die *Leistungsgrenze* der die Spracherlernung in künstlicher Weise vermitteln müssenden Sinne; oder auf die in Wirkung des Gebrechens entstandenen *Unterweisungs-Hemmnisse*; oder auf die *Richtung*, die die Denkentwicklung des Taubstummen vor dem Unterrichte eingeschlagen hat.

Alle diese Punkte zusammen genommen, bilden die *eigenthümliche Natur* des Taubstummen.

Nur dann, wenn man an ihnen ermisst, wie man es einzurichten hat, um die Entwicklung des Denkens der Taubstummen allmählich in die Bahnen der Wortsprache überzuleiten, unterrichtet man *für Taubstumme* naturgemäss. Ignorirt man sie aber und behandelt das sieben- bis achtjährige taubstumme Kind gerade so, wie ein im unbewussten Stadio der Seele stehendes hörendes, so verfährt man *unnatürlich*.

Stellt man das zusammen, was sich aus allen vorstehenden Erläuterungen ergibt, so ist es das Nachfolgende.

Man hat den Sprachbildungsgang des Lebens bei Taubstummen haben wollen, weil man gemeint hat, man werde mit demselben auch dieselben *Erfolge* erzielen, wie das Leben. Es ist aber früher gezeigt, dass die Momente, welche im Sprachgange des Lebens *vorzugsweise* den Erfolg schaffen, gerade von dem Vorhandensein *des* Sinnes bedingt sind, welchen die *Natur* zur erfolgreichen Auffassung und

einanderstellung von Stoffwörtern ganz dasselbe ausdrücken, was wir durch den formellen Sprachausdruck zu äussern vermögen. Sind sie geistig recht regsam und haben sie sich in die vorwiegend durch Stoffwörter sich vollziehende Ausdrucksweise schon sehr hineingelebt, so liegt zu nahe, dass eine längere planmässige Gewöhnung dazu gehört, um sie zu bestimmen, fortan den formellen Sprachausdruck zu gebrauchen. Sind sie aber schwach befähigt, so assimiliren sie sich den Form-Ausdruck noch schwerer, der in Stoffwörtern sich vollziehende ist dann ihrer Fassungskraft viel zugänglicher. Es sind dann umsomehr zahlreiche, auf Grund der Anschauung gewonnene *Beispiele* nöthig, um zum Ziele zu kommen.

selbständigen Aneignung der *Lautform* der Sprache bestimmt hat.

Es ist mit Rücksicht hierauf ein Verstoss gegen die einfachsten Gesetze der Logik, den Analogieschluss machen zu wollen, dass, weil das taubstumme Kind denselben menschlichen *Geist* habe, wie das vollsinnige, nun auch derselbe *Gang der Sprachbildung*, der bei Hörenden einen durchschlagenden Erfolg hat, bei ihm zum Ziele führen müsse. Es ist bei diesem Schlusse unberücksichtigt geblieben, dass die den *Erfolg* bedingende *Voraussetzung* hauptsächlich in dem liegt, *was dem Taubstummen fehlt*: — in dem Vorhandensein des *Sinnes* für die *Spracherlernung auf natürlichem Wege*, und dass in Rücksicht auf solchen Mangel schon der *Erfolg nicht* eintreten kann.

Das hörende Kind lernt in kurzer Zeit und mit so grossem Erfolge sprechen, weil es die *Sprache hören* kann, dieses seines Artunterschiedes als hörenden Kindes halber; für die coordinirte Art, für das taubstumme Kind, kann man dasselbe Ergebniss nicht erreichen, auch wenn man in allen übrigen dasselbe Verfahren anwenden könnte, nicht bloss, weil die wichtigste der Bedingungen des Erfolgs fehlt, sondern auch weil man durch Anwendung derselben Mittel, wegen der veränderten Stellung zu den verschiedenen Seiten der Sprachaufgabe, ganz *andere, gegentheilige Wirkungen erzielt*. Ausserdem aber erschwert es der geringe Antheil der Umgebung des hörenden Kindes an dem Sprachbildungserfolge desselben einen Gang nach der Unterweisung hörender Kinder in der Sprache aufzustellen für die Unterweisung der taubstummen Kinder. Denn, gelänge es selbst, für das so wirksame Moment der *selbstthätigen Sprachaneignung* nach Massgabe des Sprachbildungsganges des Lebens bei Taubstummen zum Ersatz bestimmte Massnahmen zu schaffen, so würde man doch wieder alles das abrechnen müssen, was sich bei Taubstummen entweder *gar nicht* anwenden lässt, oder doch modificirt werden muss. Das, was dann schliesslich noch übrig bliebe, könnte immerhin noch für die Sprachbildung von Bedeutung (von welcher, wird später gezeigt werden) sein, aber wäre doch nicht das, was den durchschlagenden Erfolg der Sprachbildung auf natürlichem Wege herbeischaffen hilft.

Alle vorstehenden Darlegungen sind ein Beweis dafür, dass man, um im Taubstummen-Unterrichte zum Ziele zu gelangen, zwei Regeln befolgen muss:

1) *Man muss zwar diejenigen Factoren, welche beim Sprachentwicklungsgange des Lebens unabhängig von der Hörfähigkeit den Erfolg wirken, soweit als die Verhältnisse der Taubstummen es zulassen, im Unterrichte verwenden, verwenden mit den Modificationen, welche die veränderten Unterweisungs-Bedingungen nothwendig machen;*

2) *Man hat aber besonders die aus dem Wesen, der Natur des Taubstummen (d. h. der Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenze des Auffassungsweges, sowie der eigenthümlichen Stellung des Taubstummen zu den drei Haupttheilen der Sprachbildung auf den verschiedenen Stadien seiner Weiterentwicklung und aus den Unterweisungs-Hemmnissen) nothwendig werdenden Unterweisungs-Regeln zu beachten, um danach festzustellen, wie hier der Stoff am zweckmässigsten vorzuführen ist, welche Gesichtspunkte für ein stufenmässiges Fortschreiten inne zu halten sind und in welcher Form und Weise sich die Mittheilung zu vollziehen hat, damit sie erfolgreich werde.*

Bei den im Vorstehenden gegebenen Erörterungen und Darlegungen, welche zur Ableitung dieser Grundsätze geführt haben, sind schon einige der Regeln, welche unter dieselben fallen, angegeben, jedoch nur insoweit, als es nöthig war, um festzustellen, dass man im Unterrichte zwei Principien thatsächlich sich zur Richtschnur nehme und zwar selbst da, wo man vermeine, sein Thun ganz oder vorzugsweise nach einer Grundregel eingerichtet zu haben.

Wo man nun gleichwohl von der irrigen Voraussetzung ausgeht, dass man mit einem, den Sinn zur Aneignung der Lautsprache auf natürlichem Wege nicht besitzenden Kinde bezüglich der Sprachaneignung sich im Wesentlichen die Vorgänge der Sprachentwicklung auf natürlichem Wege zum Muster nehmen müsse, da läuft man Gefahr, dass man den taubstummen Kindern *Manches zumuthet*, was über ihre Kräfte geht und auch *Manches unterlässt*, was in Rücksicht auf ihre Leistungsfähigkeit nicht hätte unterlassen werden müssen.

Will man derartige Fehler gründlich vermeiden, so thut man wohl, sich von vornherein *das* klar vorzuhalten, was man thun muss, weil man hier eine geistig sprachliche Förderung *Taubstummer*, nicht *Vollsinniger*, anstrebt, und was man etwa thun *darf* und *soll*, weil der Taubstumme als Taubstummer dieselben intellectuellen Kräfte hat, als Vollsinnige. Wenn sich auch im Unterrichte der Gang so gestaltet, dass man zu jeder Zeit beiden Forderungen genügen muss, so ist es doch zur Vermeidung von Irrthümern besser, bei Aufstellung der Grundsätze *Klarheit* walten zu lassen und deshalb jene früher angegebenen Einzelheiten zu vervollständigen und wenigstens die *Hauptpunkte* vorher klar zu stellen, die in Rücksicht auf das *eine* oder *andere* Princip zu beachten sind.

Der Sprachentwicklungsgang Hörender nach den Momenten, aus welchen Wegweisungen für den Unterricht Taubstummer daraus zu entnehmen sind.

Wenn es sich bei der ersten Schilderung des Sprachentwicklungsganges Hörender vorzugsweise darum handelte, die *wichtigsten* der Momente hervorzuheben, aus welchen hervorging, dass der Taubstummen-Unterricht bei einer *blossen Nachahmung* des durch den Sprachentwicklungsgang des Lebens vorgezeichneten Planes in vielen Stücken verkehrt handeln würde, so gilt es nun im Nachstehenden zunächst, die *Punkte* auszusondern, welche aus dem Sprachentwicklungsgange des Lebens nicht bloss nachgeahmt werden können, sondern, weil sie unabhängig von dem Sinne des Gehörs sind und lediglich in der *Beschaffenheit* des ein Mittel des Ausdrucks *bedürfenden* menschlichen *Geistes* *begründet* sind, auch nachgeahmt werden *müssen*. Der Vollständigkeit halber müssen dabei einzelne der Fragen noch einmal kurz berührt werden, welche in einer anderen Beziehung schon früher einmal haben erwähnt werden müssen. *)

*) Ich habe schon hervorgehoben, dass die sichersten Mittheilungen die sind, welche sich auf eine regelmässige Buchung des Fortschritts normal beanlagter hörender Kinder stützen.

Das, was aus dem Sprachentwicklungsgange des hörenden Kindes sich als ein von der Hörfähigkeit nicht direct

Ein Tagebuch, welches sich über den continuirlichen Fortschritt auch nur eines Kindes gründlich und mit Verständniss verbreitet, ist mir, sofern es in nüchterner Weise das Thatsächliche und Werthvolle ohne vorgefasste Meinung zusammenstellt, lieber, als Mittheilungen über ein Dutzend Kinder, an denen nur flüchtig Dieses und Jenes beobachtet sein soll. Personen, die durch ihren Beruf wöchentlich 36—48 Stunden in Anspruch genommen sind, werden kaum behaupten dürfen, sie wären in der Lage, noch nebenher Kinder so zu beobachten, dass sie über einen continuirlichen Fortschritt der Geistes- und Sprachentwicklung derselben sicheres Material liefern könnten.

Nothwendig ist auch, dass der, welcher Beobachtungen anstellt und darüber berichtet, mit den allgemeinen Ergebnissen der Wissenschaften, welche bei der Entwicklung des *Geistes* oder der *Sprache* in Frage kommen, bekannt, und nicht durch vorgefasste Meinungen beeinflusst sei. Das ausgiebigste Material über den Entwicklungsgang des Kindes hat schon vor langen Jahren Sigismund in: „*Kind und Welt*“ gebracht. Die Schrift von Löbisch: „*Entwicklungs-Geschichte der Seele des Kindes*“ ist gleichfalls von grosser Bedeutung. In neuerer Zeit haben eine ganze Reihe wissenschaftlich bekannt gewordener Männer der Frage der geistigen Entwicklung des Kindes ihre Beobachtung zugewandt.

Das Tagebuch über den Entwicklungsgang eines Kindes, welches Professor Strümpell in seiner psychologischen Pädagogik bringt, umfasst in der Hauptsache nur die ersten 2 Lebensjahre. Recht interessante Mittheilungen hat Professor Schultze in der Schrift: *Sprache des Kindes* gebracht.

Zwei mit der Methode der Forschung für die exacten Wissenschaften vertraute Männer, zwei *namhafte* Physiologen: die Professoren Preyer und Vierordt haben sich schon seit Jahren mit der Frage der allmählichen *Geistes- und Sprachentwicklung* Vollsinniger beschäftigt und in werthvollen Arbeiten ihre Beobachtungen niedergelegt. Von Preyer ist demnächst eine weitere, sehr eingehende Arbeit über diesen Gegenstand zu erwarten.

Zu den bereits vorliegenden Arbeiten über die beregte Frage kann man auch die schwungvolle Berichterstattung eines Ungenannten, betitelt „*das Kind, Tagebuch eines Vaters*“ Leipzig, 1876, rechnen. Leider ist das Thatsächliche, was sie bringt, zu sehr überfluthet durch poetische Gedanken und durch philosophische Reflexionen.

Das in den Tagebüchern und andern Mittheilungen der vorgenannten Männer der Wissenschaft niedergelegte Material hat der weiter vorn gegebenen Schilderung des Entwicklungsganges vollsinniger Kinder zur blossen Unterlage gedient. Gerade darin, dass

bedingter Entwicklungsfactor ausweist, bezieht sich zunächst auf die allgemeinsten Bildungsmittel des Geistes und der Sprache; es wird dadurch die *Richtung* angedeutet, welche der Unterricht auf verschiedenen Stadien der Entwicklung zur Erreichung inniger Verbindung des *Denkens* und *Sprechens* und zur rechten Förderung der Ausbildung der Sprache, wie des Geistes einzuschlagen hat.

sich meine Conclusionen auf derartige, nicht flüchtig und gelegentlich gemachte Beobachtungen, sondern auf zuverlässige Unterlagen stützen, glaube ich ihren Werth suchen zu dürfen.

Bei den nun weiterhin folgenden Abstractionen über den Entwicklungsgang Vollsinniger hat zwar jenes in Tagebüchern niedergelegte Material mitbenutzt werden können; jedoch erstreckte sich dasselbe nicht mit der nöthigen Ausführlichkeit über den Zeitraum vom 5. bis zum 10. Lebenssemester. Es haben deshalb die Ergebnisse psychologischer Untersuchungen über die beregte Frage mit herangezogen werden müssen. Ueber einen der erörterten Hauptpunkte, über die Frage, wie die Kinder Anschauungswörter, und wie sie dann die übrigen Wörter der Sprache nach und nach verstehen lernen, hat sich am eingehendsten Lazarus in der bereits erwähnten Schrift: „*Leben der Seele*“ geäußert.

Diese Schrift ist schon Ende der 50er Jahre vielen Taubstummen-Lehrern bekannt geworden und auch in einer 1863 erschienenen Schrift über den ersten Sprachunterricht der Taubstummen (wie sich aus Vergleichung des beiderseitigen Inhalts ergibt) benutzt. Auch ich stütze in den nachfolgenden Seiten einen Theil meiner Ausführungen (wie ich, damit man über die *Quelle* nicht in Irrthum gerathe, bemerken muss) auf Lazarus, es sind das speciell die Darlegungen über den Gang der Sprachbildung nach den zwei Seiten hin; von *der Anschauung zur Sprache* und *unter Beihülfe der Sprache zur Weiterbildung der Sprache und des Geistes*; sowie zugleich die Erörterungen darüber, wie Kinder zuerst vorwiegend Anschauungswörter, weiterhin aber nach und nach auch andere Wörter verstehen lernen. Ueber die letzten Fragen haben sich indess auch andere Psychologen eingehend in ähnlicher Weise geäußert wie Lazarus.

Hoffentlich werden die Entwicklungsvorgänge über die Zeit vom 5. bis 10. oder 12. Lebenssemester noch viel bestimmter aufgeklärt werden, wenn erst Männer der Wissenschaft über diesen Zeitraum der Entwicklung so eingehende Tagebücher vorlegen, wie sie über den Lebensabschnitt bis zum fünften Lebenssemester vorgelegt sind. Mit Spannung darf man den in Aussicht gestellten weiteren Arbeiten der Professoren Preyer in Jena und Rost in Heilbronn entgegensehen.

Der Entwicklungslauf der Ausbildung des Geistes und der Sprache auf natürlichem Wege weist deutlich erkennbar *zwei* sehr wichtige Entwicklungs-Momente aus.

Es vollzieht sich die Entwicklung zunächst vorwiegend in der Richtung von der Anschauung in die Sprache hinein — und sodann durch Vermittlung der Sprache mit Unterstützung der Anschauung zur Weiterbildung der Sprache, wie des Denkens.

Nicht, weil alle die Vorgänge, welche diese Entwicklungsmomente betreffen, nachahmbar sind, wohl aber, weil sie nöthig sind, um es ausser Zweifel zu stellen, dass diese Richtungen sich im Sprachbildungsgange des Lebens markiren, muss auch hier, *vor* der Erörterung ihrer Anwendbarkeit bei der Unterweisung Taubstummer, etwas weiter ausgeholt werden. Der Weg durch Vermittlung der *Anschauung in die Sprache hinein* tritt zunächst *allein* auf. Auf der früher geschilderten Stufe eines Vorsprungs des Verstehenkönnens vor dem Sprechenkönnen sind es *nur Anschauungswörter* und Wörter mit *anschaulicher Beziehung*, deren Sinn das Kind zunächst erfasst. Tritt die weitere Entwicklungsstufe ein, dass das *Kind verstandene Wörter* nachspricht, so sind es Namen von Personen der Umgebung, von Lebensbedürfnissen, Kleidungsstücken, Körpertheilen, Thieren und vielleicht auch schallnachahmende Wörter, die man von ihm vernimmt (cf. Sigismund, *Kind und Welt*, Seite 124—127). Es geht der Sprachaneignung die *Sachwahrnehmung* *voran* und es sind auch hier durchweg *Anschauungswörter*, oder solche Wörter mit anschaulicher Beziehung, die Gegenstand einer Sachwahrnehmung werden. Für den Umstand, dass es zunächst vorwiegend *Substantive* sind, die das Kind sich aneignet, führt Lazarus gestützt auf Sigismund's Beobachtungen den Grund an, dass die *Sonderung der Wahrnehmungsmassen früher nach der äussern Trennung der Dinge, als nach der innern der Merkmale erfolge* (cf. Lazarus a. a. Orte Seite 185). Erst später merkt das Kind sich durch deutende Hinweise auch Namen für anschauliche *Thätigkeiten, Erscheinungen, Eigenschaften* und spricht sie nach. Der Prozess der Verknüpfung des Sprachinhalts mit der Bezeichnung vollzieht sich, wie hier beiläufig bemerkt

werden mag, auch im weiteren Fortgange in der bei Angabe der Mittel des Verstehenkönnens vor dem Sprechenkönnen geschilderten Weise. Sobald nämlich das Kind mit Interesse einen Gegenstand *beobachtet*, oder zur Wahrnehmung desselben durch die Umgebung angeregt wird, so wird ihm auch dafür die Bezeichnung durch *Vorsprechen* — und zwar durch ein öfter sich wiederholendes — der *Umgebung* geboten. Die Einprägung der Bezeichnung erfolgt nach dem früher geschilderten Gesetze der Association. Die *gleichzeitige* oder unmittelbar nacheinanderfolgende Wahrnehmung von Wort und Sache führt zu einer Verknüpfung beider in der Weise, dass das Anschauen der Sache künftighin anregt zum Denken oder Sprechen des Wortes, und dass das gesprochene oder gehörte Wort alsbald die Vorstellung der Sache und des ihr zum Grunde liegenden anschaulichen Denkinhalts wach ruft.

Wenn nun früher, als es sich darum handelte, darzuthun, was aus dem Sprachbildungsgange des Lebens *nicht* zu verwerthen sei, auf einer der dort erwähnten natürlichen Entwicklungsstufen hat hervorgehoben werden müssen, dass das Kind für einen, nach Wahrnehmung einer Sache, eines Vorgangs *gehörten* und als *Ganzes* verstandenen Satz nur *ein Wort* festhalte und wiedergebe, so ist aus diesem als *Ganzes nicht* zu verwerthenden Vorgange in der hier in Rede stehenden Beziehung *das* von Bedeutung, dass auch hier wieder die dabei festgehaltenen Worte ausschliesslich *Anschauungsworte*, oder solche Worte sind, deren Verständniss sich auf Grund irgend einer *anschaulichen Beziehung ausgesondert* hat, also durchweg wie auf der ersten Stufe *Substantive, Hauptthätigkeitswörter, Eigenschaftswörter, Ortsadverbien* etc. mit irgend anschaulicher Grundlage. Manche der letzteren (z. B. *auf, für: ich will auf den Arm*) sind dem Kinde gesondert für eine ganze Wahrnehmung, so oft vorgesprochen, dass es *ihren* Sinn, weil er ihm unzweifelhaft geboten wird, schliesslich fassen und gesondert festhalten muss.

Des Weiteren sind auch *die* auf der nächst folgenden Entwicklungsstufe zu einer Gedankenverbindung formlos aneinander gereihten Wörter, deren jedes einen *vollen Satz* be-

deutet, *nur* Wörter mit *anschaulicher* Grundlage oder Beziehung.

Wenn sodann auf der Stufe, auf welcher die Herrschaft über den Bewegungsmechanismus und die gedächtnissmässige Aneignung des Vorgeführten im Vorsprunge gegen das Verständniss des Inhalts ist, das Kind *ganze Sätze wiedergiebt*, von denen es *nur Worte versteht*, so sind die verstandenen Worte wiederum *nur* solche, deren Deutung aus *Wahrnehmungen* gewonnen ist und es ist ganz erklärlich, dass auch die weitere Ausdehnung des Verständnisses sich zunächst *den* Worten zuwendet, deren Denkinhalt auf Grund von *vorgängigen Anschauungen* sich rasch aussondert. *Alle früher des Nähern geschilderten Entwicklungsstufen des Sprachentwicklungsganges des Lebens, wenn sie auch an sich aus den früher angegebenen Gründen nicht nachahmbar sind, haben also das Gemeinsame, dass die Interpretation der auf ihnen zunächst mit Verständniss angeeigneten Worte durch einen physiologisch-psychologischen Act geboten wird, der dem Gehörlosen gerade so zugänglich ist, als dem Hörenden, durch die Wahrnehmung (durch Anschauung).* Hier ist zunächst die Stufe von Interesse, auf welcher das hörende Kind *Worte* lernt, die Sätze bedeuten. Es sind das zunächst Worte, die es einzeln bereits gehört und sich angeeignet, und an die es bei dem Hören einfacher Urtheile, einfacher *Sätze*, in welchen sie vorkommen, nun die *ganze wahrgenommene Sachanschauung*, die durch das Urtheil ausgedrückt wird, *anknüpft*.

Es sind sodann Worte, die es mehrfach für verschiedene, durch einfache Urtheile ausgedrückte Wahrnehmungen gehört hat, und wobei es dann die mehrfach wahrgenommene Sache, weil sie bei ihm einen grossen Eindruck hinterlassen hat, mit dem oft dafür gehörten Worte verbindet. Das behaltene Wort, an welches sich der Inhalt des Satzes knüpft, ist dann *Wurzelwort*, *Einheit* von Subject und Prädicat.

Untersucht man nun weiter, wie die Aussonderung des Denkinhalts der einzelnen Theile des Satzes aus der an ein Wort sich knüpfenden einheitlichen Gesamtvorstellung sich vollzieht, so ergiebt sich etwa Folgendes.

Ist zunächst z. B. das verstandene Anschauungswort das *Subject* und das *unverstandene*, mit nachgesprochene das Prädicat, so sondert sich das durch das unverstandene Wort ausgedrückte, in der sinnlichen Wahrnehmung sich von der Gesamtvorstellung trennende Element der Anschauung als Theil von der Gesamt-Anschauung dann aus, wenn das unverstandene Wort (die prädicative Verbindung) wiederholt als Prädicat zu andern *verstandenen* Subjecten vorkommt in Urtheilen, die dem Kinde im Ganzen durch vorgängige Wahrnehmungen interpretirt worden sind. Der Sinn des bisher unbekannt gewesenen prädicativen Anschauungsworts erweitert sich nach und nach, in je mehr unbekannten Fällen das bisher unbekannte Anschauungswort unter veränderten Verhältnissen als Prädikat auftritt.

Ist weiter das verstandene Anschauungswort das Prädicat, so wird das als Subject mit nachgesprochene, aber seinem Sinne im Besondern nach noch unverstandene Anschauungswort *dann* zum Verständniss geführt, wenn es in derselben Eigenschaft, als Subject, zu andern verstandenen Prädicaten, in vom Kinde gehörten und als Ganzes verstandenen Sätzen vernommen und nachgesprochen wird. Das Streben des Kindes, das mehrmals gehörte, in verschiedener Beziehung zu einem Hauptanschauungsworte (hier dem Gesamtvorstellungsworte, Wurzelworte, Prädicate) stehende Wort zu verstehen, führt dahin zu erkennen, dass der gleichen Bezeichnung ein in der Wahrnehmung auch von dem Prädicate sich absondernder gleicher Inhalt zum Grunde liege.

In ganz ähnlicher Weise sondert sich der Inhalt der anschaulichen oder anschaulich gedacht werden könnenden Bestimmungswörter der Hauptbestandtheile des Satzes nach und nach aus. Nach den Tagebüchern über den Entwicklungsgang hörender Kinder ist es ganz unzweifelhaft, dass auch der Denkinhalt einzelner Beziehungswörter mit anschaulicher Grundlage sich durch öfteres Vorführen der zum Grunde liegenden anschaulichen Beziehung und öfteres Vorsprechen schon ausgesondert hat, noch bevor das Kind *alle Anschauungswörter*, die in dem Kreise seiner Wahrnehmung zu

Subjecten und Prädicaten verwandt vorkommen können, kennen und verstehen gelernt hat.

Alle vorstehenden Ausführungen laufen darauf hinaus, es in Anlehnung an die geschilderten Entwicklungsstadien ausser Zweifel zu stellen, dass für die Erlernung aller Anschauungswörter *eine* Regel gilt, *die* Regel nämlich, dass das Verständniss derselben entweder *direct* aus einer vorgängig oder gleichzeitig sich vollziehenden Wahrnehmung gewonnen wird, oder dass es sich entwickelt durch Beziehung zu Wörtern und durch vermittelnde Beihülfe von *Wörtern* die *vorher direct* aus der Anschauung gewonnen sind. Es ist das im gewissen Sinne schon eine *Beihülfe der Sprache*; es ist diese Beihülfe immer zu erkennen, wo ein in der Sprache länger festgehaltenes Anschauungswort sich später in seine Theilanschauungen zerlegt.

Die Hülfeleistung der Sprache zur Entwicklung des Denkinhalts auch bei Anschauungswörtern wird schon mehr wirksam auf der Stufe des Wiedergebens *ganzer* Urtheile, in denen ein *Anschauungswort* noch *nicht* verstanden ist. Durch das *Festhalten* des unverstandenen Anschauungswortes in der Sprache wird es ermöglicht, bei jedesmaligem Wiedervorkommen desselben in Beziehung zu anderen Anschauungswörtern diejenigen Vergleichen anzustellen, welche theils durch diese Beziehungen, theils durch das im Wege der Anschauung gewonnene Verständniss der Urtheile im Ganzen zur Erfassung des Denkinhalts des bisher unverstandenen Anschauungswortes führen.

Aber nicht alle Stoffwörter haben anschaulichen Denkinhalt und es sind im Grunde doch nur wenig Beziehungswörter, bei denen die unmittelbar oder mittelbar zu erkennende Beziehung zu irgend einer Anschauung (z. B. der Ortsadverbien *da, auf, oben, unten* etc.) *so sich markirt*, dass sie dem Kinde schon in der ersten Zeit des *Sprechenlernens* die *Deutung* gäbe.

Der Denkinhalt so *ziemlich aller Formwörter* und *aller der Stoffwörter*, welche *nicht* unmittelbare Beziehung zu einer *Anschauung* haben, — *also der grossen Mehrzahl der Wörter unserer Sprache*, — ist deshalb durch *alleinige* oder vor

wiegende Vermittlung der Anschauung nicht zu gewinnen. Es nimmt das Kind diese Wörter im Satze gerade so auf, wie die Anschauungswörter, deren Denkinhalt unmittelbar aus der Anschauung zu gewinnen ist; *es hält sie gedächtnissmässig in der Form der Sprache fest*. Von dem Vorstellungsinhalte derselben besitzt es hierbei ein bestimmtes, oder irgend genaueres Verständniss nicht. *Der Vorstellungsinhalt entwickelt sich erst in Folge des Festhaltens allmählich ganz in der zuletzt geschilderten Weise; d. h. zunächst vorzugsweise durch die Beziehung auch dieser Wörter zu bekannten Anschauungswörtern im Satze.*

Als erste Grundlage für diesen Prozess der Weiterbildung von Sprache und Geist ergiebt sich wieder die unmittelbare Anschauung im Verein mit den Anschauungswörtern im Satze, deren Verständniss das Kind bereits gewonnen hat.

Als zweites, aber hier wichtiges Moment macht sich geltend: das gedächtnissmässige Behalten der Wörter. Eben weil der *Prozess der Aussonderung* des Denkinhalts hier ein sehr allmählicher ist, ist das nothwendigste Requisit desselben das gedächtnissmässige Festhalten des noch gar keinen, oder einen sehr unbestimmten Denkinhalt besitzenden Wortes. Es hat dies Festhalten zur Folge, dass bei jedesmaligem neuen Auftreten des unverstandenen Form- oder auch des abstracten Stoffwortes in Sätzen mit den Wörtern, die ihrem Inhalte nach verstanden sind, die Erinnerung an das frühere Vorkommen des Wortes mit bereits bekannten verstandenen Wörtern geweckt wird. Die in Folge hiervon entstehenden Combinationen haben aber nicht die sofortige Aussonderung des *ganzen* Denkinhalts zur Folge. Es entsteht zunächst ein *Minimum* von Vorstellung, nach und nach erweitert sich der Vorstellungsinhalt und meistens wird erst nach *sehr langer Zeit* ein solches Verständniss des Wortes gewonnen, welches dem Denkinhalte desselben *nahe* kommt oder ihn *ganz* erreicht.

Aus früheren Darlegungen geht bereits so viel hervor, dass diese Vorgänge im Besondern bei Taubstummen nicht nachahmbar sind. Die Frage, was etwa davon für den Unterricht Taubstummer von Wichtigkeit ist, wird später

erörtert werden. Für den hier zu liefernden Nachweis hat es gleichwohl ein Interesse, den Prozess der Aussonderung des Denkinhalts abstracter Wörter, der Formwörter etc. im Einzelnen genau kennen zu lernen. Diese Aussonderung vollzieht sich:

- a. wenn ein, eine unmittelbare Beziehung zur Anschauung nicht besitzendes Wort (ein abstractes Wort oder ein Formwort etc.), welches bisher nur in Sätzen vorgekommen war, in denen sich neben bekannten Anschauungswörtern, noch mehrere unverstandene Wörter befanden, nun plötzlich in Sätzen mit sonst durchweg verstandenen Wörtern vorkommt. Der dem unbekannten Worte zu Grunde liegende Sinn wird dem Kinde dann in so unzweifelhafter Verbindung geboten, dass er von dem sonstigen Inhalte des Satzes sich *ablöst* und nun gesondert gefasst werden kann;
- b. wenn nach Aussonderung des Denkinhalts, welchen das Wort in bestimmten Fällen hatte, das Kind dasselbe Wort häufig angewandt findet auf eine, dem Wesen nach gleiche Sache, welche äusserlich in sich mehrfach verändernder Form in die Erscheinung tritt, wodurch dann der ursprünglich individuell und begrenzt gefasste Inhalt sich immer mehr erweitert, immer allgemeiner wird;
- c. durch Vergleichen, Combinationen, Abstractionen, durch Schlüsse nach der Analogie, welche der Geist des Kindes aus der Zusammensetzung und aus der Ableitung der Wörter zieht, ohne dass es befähigt ist, diese im Geiste sich vollziehenden Combinationen und Schlussfolgerungen etc. auf einen solchen Sprachausdruck zu bringen, wie das einem gebildeten erwachsenen Menschen möglich sein würde;
- d. durch die Thatsache, dass gewisse Gesamt-Vorstellungen, für welche das Kind Wortbezeichnungen als Repräsentanten allgemein verstandener Sätze und Satztheile sich assimilirt hat, bei wiederholter Wahrnehmung der Sache sich in der Vorstellung selbst in ihre Bestandtheile zerlegen, welche Zerlegung einestheils

- durch das Festhalten der ersten Gesamtvorstellung gefördert wird, anderntheils aber auch dahin führt, dass für die Bestandtheile wieder Wortbezeichnungen festgehalten werden, die dann wieder zu weiteren, den Sachverhältnissen entsprechenden Theilungen, Unterscheidungen, sowie zur Aneignung der Wortbezeichnungen dafür Anlass geben;
- e. durch den Umstand, dass das Kind unbekannte Worte, welche es in vollständigen Sätzen mit andern unverständenen Wörtern neben verstandenen aufgenommen und festgehalten hat, später entweder *gesondert* für *eine Sache* vernimmt, oder durch die Thatsache, dass durch eine zufällig vernommene sprachliche Umschreibung in bereits bekannten Wörtern ihm das Verständniss dafür eröffnet wird;
 - f. durch die fernere Thatsache, dass die bei Erweiterung der Sprache sich im Geiste vorbereitende Sonderung des Einzelnen vom Allgemeinen, des Concreten vom Abstracten, des Bejahenden vom Verneinenden, des Möglichen vom Wirklichen erst zum thatsächlichen Vollzuge gelangt bei Vorhandensein entsprechender, unterscheidender Wortbezeichnungen, dass also die *Sprache* das *Mittel* ist, welche erst die Aneignung wirklicher Begriffe (religiöser, ethischer etc.) möglich macht;
 - g. durch Mittheilungen über Vergangenes und Zukünftiges in Worten, deren rechtes Verständniss erst gewonnen wird mittelst Vergleichen und Schlussfolgerungen, welche das Kind aus dem bereits verstandenen ähnlichen Gegenwärtigen zieht;
 - h. durch den Umstand, dass alle diese geschilderten Vorgänge nicht etwa bloss *successive*, sondern vielfach *simultan* sich vollziehen.

Die früher beiläufig bereits kurz berührten Verhältnisse, welche die Interpretation der festgehaltenen Worte und Formen befördern, sind in ihrer weitem Vervollständigung die folgenden. Es ist das Lesen des Kindes in den Mienen der Sprechenden, der Angesprochenen und der sonst bei

besprochenen Vorgängen Anwesenden, es sind die sich von selbst hieran knüpfenden Conclusionen, besonders Schlüsse des Kindes aus vorhergehenden, begleitenden und nachfolgenden Umständen der besprochenen Handlungen; es sind Erinnerungen am Discurse über ähnliche Vorgänge.

Den Denkinhalt, welchen das Kind auf diesem Wege für Beziehungsformen gewinnt, kann es in umschreibenden, erläuternden Worten selten zutreffend angeben; aber es entwickelt sich bei ihm nach und nach ein Sprachgefühl für richtige Anwendung der Formwörter etc., ein Sprachgefühl, welches Verwechslungen gemeiniglich später ausschliesst. — Die zuweilen eintretende Correctur der Umgebung fördert den Prozess der Sprachaneignung, so dass das Kind in der Anwendung der Sprache nach und nach eine vollständige Sicherheit gewinnt. Alle diese Ausführungen erläutern den an die Spitze gestellten Satz, *den Satz*, dass für den grössten Theil der Worte unserer Sprache die Sprachaneignung in erster Reihe *durch die Sprache selbst gefördert* wird, durch die Sprache *unter Zurückgreifen auf Anschauungen* und solche *Sprachbezeichnungen*, die aus Wahrnehmungen *unmittelbar gewonnen* sind.

Es tritt im Sprachbildungsgange des Lebens zunächst das Moment der Aneignung der Sprache im Wege der Anschauung in den Vordergrund; die Beihülfe der Sprache als Mittel der Unterstützung dieser Aneignung läuft alsbald nebenher, weiterhin aber überwiegt die *Leistung und Beihülfe der Sprache* als Entwicklungsmoment der Sprachaneignung, doch immer so, dass das Zurückgehen auf die Sache, die Anschauung, nicht entbehrt werden kann. Tritt man nun schliesslich an die Erörterung der Frage näher heran, ob sich diese Vorgänge in ihren Einzelheiten für den Unterricht Taubstummer nachahmend verwerthen lassen, so muss man diese Frage *verneinen*. Zunächst vollzieht sich dieses Alles *ohne Plan* und führt auch nicht überall zu dem Ziele, dass allen Menschen der Denkinhalt der von ihnen angewandten Worte recht klar wird. Wenn sodann früher hat hervorgehoben werden müssen, dass bei der Sprachaneignung des Lebens das Kind das Meiste thue, so ist es *gerade dieser*

Theil der Sprachaneignung, der der Aneignung abstracter Wörter, Formwörter, Wörter mit moralischer Bedeutung etc., bei welchem der Accent der Thätigkeit *nicht* auf die *Umgebung*, sondern auf das Kind selbst fällt. Es können deshalb diese Vorgänge nicht massgebend sein da, wo es gilt, einen Plan für unterrichtliche Einwirkung der Umgebung aufzustellen. Endlich aber können die Interpretationsmittel, welche die Aussonderung des Denkinhalts für diesen Theil der Sprache ermöglichen, nur da wirksam werden, wo eine ähnliche Wechselwirkung mit der sprechenden Umgebung stattfindet, wie sie auf Grund der Hörfähigkeit möglich ist. Das trifft aber, wie früher gezeigt ist, für den hier in Rede stehenden künstlichen Auffassungsweg nicht zu.

Aber *diese Thatsachen alteriren die Anwendbarkeit der beiden Hauptmomente nicht.*

Auch der Taubstumme gewinnt, sich selbst folgend, in der natürlichen Geberde, seiner *Natursprache*, nur Anschauungsworte, oder Worte mit anschaulicher Beziehung. Zur Bezeichnung des Abstracten kommt der einzelne Taubstumme durch *sich allein* bei Ausbildung seiner Natursprache noch *nicht*. In ähnlicher Weise haben auch Völker, welche auf niederer Culturstufe stehen geblieben sind, vorwiegend nur Anschauungswörter. Die Stufe des Ausdrucks für feinere logische Beziehungen, für Abstractionen ist von ihnen noch nicht beschritten. Es liegt also — vom Standpunkte der Völkerpsychologie aus betrachtet — in der Natur des Menschengeistes, zuerst die Sprache für *Anschauliches* sich anzueignen auf Grund von Wahrnehmungen, die vorwiegend durch das Gesicht vermittelt werden. Zugleich steht, wie gezeigt ist, eben so sicher fest, dass das Gebiet der Relationsformen des Urtheils und der Abstraction nur mit *Hülfe einer Sprache* zu gewinnen ist, welche so geeigenschaftet sein muss, dass sie einen dem entsprechenden Grad höherer Ausbildung gewinnen kann. Es entspricht sodann auch den Entwicklungsgesetzen der individuellen Psychologie, dass der Geist das *Unbekannte* überall aus dem *Bekannten* (hier aus der durch Anschauung gewonnenen Sprache) gewinnt und, dass früher bezeichnete,

gewisse Entwicklungsstufen des Denkens nur durch Vermittlung von *Zeichen für das zu Abstrahirende* zu gewinnen sind. *)

Wie wenig darum auch die Einzelheiten des geschilderten Ganges bei Taubstummen nachahmbar sind, die beiden Grundrichtungen, zu deren Feststellung die Einzelheiten beigegeben sind, — müssen auch bei der Ausbildung von Geist und Sprache der Taubstummen angewandt werden, selbstverständlich mit den Modificationen, welche durch die veränderten Verhältnisse und durch die Leistungsfähigkeit des die Sprache hier vermittelnden Sinnes geboten erscheinen. Der Verlauf der Anwendung lässt sich, wie folgt, zusammenfassen:

Der Taubstummen-Unterricht muss zunächst *den Weg der Aneignung von Anschauungsvorstellungen* gehen, die in der ersten Zeit als einzelne Worte besonders für Dinge zur Aneignung gelangen. Sehr bald aber müssen die angeeigneten Worte zu Sätzen verbunden werden. Für die diese Verbindung vermittelnden Formwörter bilden erlernte oder zu erlernende Anschauungswörter das Mittel zur Ableitung des Verständnisses. Letzteres gewinnt das Kind indess erst durch Ableitung aus einer grösseren Zahl von Beispielen. Aber vom *Verstehen* bis zum freien *selbständigen richtigen Anwenden* ist noch ein weiter Schritt. Auch dieser Schritt muss, vermittelt durch Beispiele, im Wege der Anschauung gewonnen werden. Der Weg von der Anschauung und der Anschauungsvorstellung in die Sprache muss vorwiegen in der *ersten Hälfte* der Stufe des Elementar-Unterrichts, doch geht der Weg von der *Beihülfe der Sprache* zur Erweiterung des Sprachverständnisses vom Beginn der Erweiterung des Satz-sprechens nebenher, letzteres in der Weise, dass die Beziehungswörter zwischen den Theilen des Satzes durch Vermittlung von Anschauungswörtern zum Verständniss gebracht werden. Die gewonnene Sprache bildet nach dem Grundsatz des Fortschreitens vom Bekannten zum Unbekannten das

*) Für die Unterscheidung von *individueller Psychologie* und *Völkerpsychologie* darf ich auf die allbekannten Arbeiten von Steinthal und Lazarus und auf die von beiden herausgegebene Zeitschrift für Völkerpsychologie Bezug nehmen.

Mittel zur sprachlichen Weiterbildung. In der zweiten Hälfte der dem Elementarsprachunterricht gewidmeten Zeit tritt das Moment der Sprachaneignung durch Beihülfe in der Sprache in den Vordergrund. Durch Vermittlung desselben werden gewonnen: Vorstellungen, welche keinen anschaulichen Denkinhalt besitzen; aus denselben abgeleitete Begriffe, complicirte Beziehungsformen, namentlich alle Beziehungsformen des zusammengesetzten Satzes unter Zuhülfenahme erlernter Formen des einfachen Satzes und der Anschauung der Sache. Das Streben, durch die Anschauung in die Sprache hinein zu führen, wird aber unausgesetzt weiter verfolgt und auf diese Weise das Sprachmaterial in lexikalischer, wie grammatischer Beziehung erweitert. Alles Gewonnene wird durch zahlreiche, im Anschauungskreise der Schüler sich bewegende Uebungen zum sichern Eigenthum derselben gebracht. Mit Hülfe der gewonnenen Sprache werden dann an die Abstractions-, Combinations- und Conclusionskraft der Schüler grössere Anforderungen zur Bereicherung des Denkinhalts und der Vervollkommnung im Sprachausdruck gestellt.

Ueberall ist aber auch hier zur Vermittlung des Verständnisses entweder ein Ausgehen von der Sache, der Anschauung, oder ein Zurücktreten auf letztere geboten.

Es treten aber zu dieser Wegweisung des natürlichen Sprachbildungsganges noch andere hinzu.

2) Da in der Sprache des schulfähig werdenden hörenden Kindes ein Wissen und Sichaussprechenkönnen über die das Kind umgebende Welt beschlossen liegt, so hat der Unterricht, welcher sich die Einführung in die Elementarsprache zum Ziele stellt, auch dafür zu sorgen, dass das taubstumme Kind auf der Stufe des Elementarsprachunterrichts alle die Sachen und Lebensverhältnisse kennen lerne, mit welchen das hörende Kind vor der Schule bekannt geworden ist. Dieser Schulunterricht, der gemeiniglich unter dem Namen *Anschauungs-Unterricht* auf dem Plane der Taubstummen-Anstalten sich vorfindet, ist aber so einzurichten, dass er die Zwecke des Sprach-Unterrichts mittelbar fördere und sich davon fern halte, in einer völlig erschöpfenden Weise Betrachtungen

über Anschauungsobjecte anstellen und eine materielle Vollständigkeit hier erzielen zu wollen.

3) Der Sprachentwicklungsgang des Lebens ist so erfolgreich, weil er, sobald das Kind sich in die Sprachformen einigermaßen eingelebt hat, letzterem die Sprache für das Bedürfniss des Verkehrs mit der Umgebung giebt. Das taubstumme Kind hat anfangs noch zu sehr mit phonetischen und demnächst mit formellen Schwierigkeiten zu kämpfen, als dass man ihm ohne jede Rücksichtnahme auf grössere oder geringere Schwierigkeiten dieser Art die Ausdrucksformen geben könnte für alles das, was es schon im ersten Schulhalbjahre auszudrücken ein Bedürfniss hat. Sobald aber die Auffassungs- und Nachbildungsschwierigkeiten soweit bewältigt sind, dass die Sprache bis zur Aneignung der einfachsten Satzformen vorgeschritten ist, muss der Unterricht fortlaufend darauf Bedacht nehmen, dem Schüler, seinem augenblicklichen Sprachstandpunkte entsprechend, die Sprache für den *Verkehr zwischen Lehrer und Schüler, zwischen Schüler und Mitschüler, zwischen Pflegling und Pfleger etc.* zu geben. Bei der Wahl der Ausdrucksformen ist zunächst thunlichst einfach zu verfahren; doch wird der Lehrer, sobald die Sache und die hauptsächlichsten Anschauungswörter verstanden sind, auch wohl ab und an Formen geben dürfen, die nach dem planmässigen Formgange erst später zum genauen Verständniss im Einzelnen gelangen können.

Ausserdem darf aber der Lehrer nicht unterlassen, namentlich vom zweiten und dritten Schuljahre an, dem Schüler für das, was dieser unabhängig von der geplanten Unterweisung im Verkehr in beobachteter Weise durch Gebarden auszudrücken ein Bedürfniss hat, dem jeweiligen Standpunkte seiner Sprachbildung entsprechend, den richtigen Sprachausdruck zu geben, damit er durch solche Uebungen allmählich in den Besitz der *Conversationsformen* des Verkehrs gelange.

4) Das hörende Kind lernt im Fortgange seiner Sprachbildung viel durch *Nacherzählen des Vorerzählten* und demnächst auch durch *Nacherzählen des Erlebten*. Der Elementarsprachunterricht kann und muss den hierdurch ge-

gebenen Fingerzeig benutzen und die erzählende Redeweise cultiviren, sobald der Schüler zur Auffassung der Formen derselben befähigt ist. Es ist das im dritten Schuljahre der Fall. Zur Zeit des Beginns dieses Schuljahres sind gewisse Grundformen dem Schüler soweit verständlich, dass er in die mit der erzählenden Redeweise verbundenen Formveränderungen eingeführt werden kann. Die schriftliche und mündliche Wiedergabe der Tageserlebnisse der Schüler bietet dann zur Pflege dieser Redeweise ein besonders geeignetes Uebungsfeld.

5) Der Sprachentwicklungsgang des Lebens erzielt seine Erfolge dadurch, dass er bei den Schülern durch *Gebrauch* ein *Gefühl für Sprachformen* weckt. Der Taubstummunterricht muss auch hieraus eine Wegweisung entnehmen. Er muss an anschaulichem Sprachmaterial auf dem Wege der *Sprachübung* durch planmässige Gewöhnung das Können der Sprache zu erreichen suchen. Auch er hat durch zahlreiche, auf das Bedürfniss der Taubstummten berechnete *Uebungen des Sprachgefühls* bis zu dem Grade zu wecken, dass der Schüler in der Anwendung der Ausdrucksformen sicher ist. Er muss auf der Elementarstufe fast ausschliesslich *Sprachübung*, darf nicht Sprachlehre sein.

Alle diese Momente aus dem Sprachbildungsgange des Lebens sind gewiss bedeutungsvoll, aber sie reichen nicht aus, um danach einen Sprachlehrgang für Taubstumme aufzustellen. Die hierzu nöthigen Anhaltspunkte findet man, wenn man die Hauptsache nicht vergisst, das früher Ange deutete nämlich:

Dass das Wesen des Taubstummen und seine Eigen thümlichkeiten eine Anzahl von Massnahmen erfordern, welche auf die Gestaltung des Unterrichts von viel bedeutenderem Einflusse sind, als das Vorbild der Spracherlernung Hörender.

Sehr wichtige Massnahmen, welche unter diesen Gesichtspunkt fallen, sind früher Seite 43 bis 52 angegeben; es handelt sich also um Ergänzungen, Vervollständigungen früherer Mittheilungen. Sie lassen sich allgemein, wie folgt, geben:

1) Alle Massnahmen und Einrichtungen des Unterrichts, welche sich auf den Auffassungsweg für die Sprache beziehen, sind der Unterweisung der Taubstummen eigenthümlich. Es gehören unter Anderem dahin: die Zuführung der Sprache zunächst durch zwei Sinne, durch Gesicht und Gefühl; die Anknüpfung der entwickelten Sprachglieder an die bloss durchs Gesicht wahrnehmbaren Sprachbewegungen; das Absehen in seiner Verbindung mit dem Sprechen, Lesen, Schreiben; die Hindeutungen und Hinweisungen als erstes Verständigungsmittel etc. Alle diese Massnahmen haben aber nicht bloss für den ersten Beginn, sondern auch für die Fortführung des Unterrichts eine durchgreifende Bedeutung. Besonders durch sie tritt die Lehrweise in den conträrsten Gegensatz zu dem Sprachbildungsgange des Lebens. Selbst über die Elementarstufe hinaus machen sich die Eigenthümlichkeiten geltend, welche in der Weise der Auffassung der Sprache ihren Grund haben.

2) Wenn schon früher hat hervorgehoben werden müssen, dass die Bewältigung des phonetischen Theiles der Sprache dem Taubstummen viele Schwierigkeiten mache, so macht diese Thatsache planmässige Einrichtungen zur Bewältigung solcher Schwierigkeiten nöthig. Es kann hier nur allgemein angedeutet werden, wird aber später beim Unterrichte der ersten zwei Schuljahre im Besondern noch zu zeigen sein, dass die bezüglichlichen Anordnungen für den Unterricht in den ersten Schuljahren von grossem Einflusse sind, so dass schon durch die Befolgung derselben allein es unzutreffend erscheint, die Weise der Mittheilung hier mit dem Sprachbildungsgange des Lebens nur vergleichen zu wollen.

3). Dem taubstummen Kinde ist Alles, wofür eine sprachliche Bezeichnung zu geben ist, als Sprachbegriff unbekannt, auch das Nächstliegende. Es verfolgt darum die einfachsten, nächstliegenden, alltäglichsten Dinge mit ebenso grossem Interesse, wie ein hörendes Kind etwa die fernliegenden. Diese Thatsache macht es möglich, im nächsten Anschauungskreise länger zu verweilen. Dieses längere Verweilen wird nöthig durch den Umstand, dass die Sprache an den Gegenständen am besten zu üben ist, welche der Beobachtung am

leichtesten, wie das mit den nächstliegenden der Fall ist, zugänglich gemacht werden können und dass das Kind in den nächsten Anschauungskreisen auch am gründlichsten Bescheid wissen muss. Gerade dieses gründliche *Eingehen* auf näher liegende, der Beobachtung in der Wirklichkeit (*nicht* durch Vermittlung von Repräsentanten) zugänglich zu machende *Anschauungsobjecte* zum Zwecke des mittelbaren Sprachunterrichts, der Sprachübung an dem durch Besprechung solcher Objecte Erarbeiteten, ist dem Taubstummen-Unterricht eigenthümlich und entspricht einem, durch besondere Verhältnisse der Taubstummen hervorgerufenen Bildungsbedürfnisse derselben. Eine solche Betrachtung von Anschauungsobjecten, wie man sie hier nöthig hat, um die Kinder in der selbständigen Anwendung erlernter Ausdrucksformen üben zu können, stellt keine Mutter mit ihren hörenden Kindern an. Was der schulmässige Unterricht Hörender nach dieser Richtung hin thut, kommt zum Vergleiche nicht in Betracht; doch ist eine ähnliche Betrachtung von naheliegenden Anschauungsobjecten von namhaften Pädagogen (wie z. B. von Raumer, Völter) mit Recht getadelt.

4) Während im Leben die Verknüpfung von Sache und Zeichen sich im unbewussten Stadio der Seele vollzieht und nur in dem ersten Entwicklungsstadium ein recht vielfaches *Vorsprechen* desselben Wortes nöthig ist, im weiteren Entwicklungsgange aber das Gedächtniss eine Empfänglichkeit und Schärfe erhält, dass einmal vorgespochene Worte *Monate* hindurch mit unzweifelhafter *Sicherheit* festgehalten werden, müssen hier bei diesem Unterrichte ganz eigenthümliche *planmässig methodische Uebungen* zur Verknüpfung zwischen der Sache und ihrer *schriftlichen und mündlichen Bezeichnung* vorgenommen werden, Uebungen, die bei einem Theile der Schüler wenigstens eine enorme Zeit in Anspruch nehmen. Es sind die *allbekannten**), der Uebersicht halber aber doch anzuführenden Entwicklungsmomente:

*) Mit Aufzählung dieser Punkte muss ich etwas geben, was jedem Taubstummenlehrer bereits bekannt ist. Ein Lehrplan hat ja aber zu zeigen, wie es getrieben wird, oder getrieben werden soll. Dass nach letzterwähnter Beziehung hin hier eine solche Detailangabe

- a. *Zeigen der Sache.* Genaue Betrachtung sowohl zur Erzeugung eines zutreffenden inneren Vorstellungsbildes derselben als zur *Interesse-Weckung* für das Betrachtete. Hierzu muss bemerkt werden, dass das taubstumme Kind zwar von der umgebenden Welt *dasselbe gesehen* hat, wie das hörende, aber da *die für die Sache ein Interesse weckende Unterhaltung der Umgebung nicht vorhanden gewesen ist*, so weiss man nicht, mit welchem Grade der *Aufmerksamkeit* die Anschauungsobjecte *betrachtet* worden sind. Man muss also seine Massnahmen so treffen, dass ein wirkliches inneres *Vorstellungsbild* entstehen kann und dass zugleich eine *Spannung der Aufmerksamkeit* eintrete, zufolge welcher das Kind den Namen des zu betrachtenden Objectes zu *wissen wünscht*.*) Dieser Umstand fördert nach psychologischen Grundlehren die Sprachaneignung.
- b. *Absehen des Wortes.* Erste Versuche im Nachschreiben des Abgesehenen. Anschreiben der Wörter. Genaues Sprechen und genaues Lesen derselben, letzteres unter Hinweis des Lehrers auf die Sachen. Uebungen im Nachschreiben der Schriftbilder der Worte.
- c. Der Lehrer *spricht* die Worte *vor*, die Schüler weisen, indem sie sprechen, die *Sachen nach*, auf welche die

folgt, hat einen besondern Grund. Es tritt nämlich durch dieselbe der Unterschied in der Auffassungsfähigkeit des Ohres und des Auges für die Lautsprache scharf hervor.

Wenn auch in der ersten Zeit der Sprachentwicklung dem hörenden Kinde die Worte oft vorgesprochen werden müssen, — so sind doch so mühsame Uebungen zur Bewerkstelligung der Association von *Sache* und *Wort*, wie bei Taubstummen, nicht nöthig. Als Beleg für die *Empfänglichkeit* und *Zähigkeit* des Wortgedächtnisses hörender Kinder führt Sigismund S. 178 von „Kind und Welt“ folgenden Fall an.

Er erzählt: Mein Knabe hatte in einer Zeitschrift Humboldt's Bild betrachtet, und dabei den Namen gehört. Als er nach 6 Wochen dasselbe Bild wieder sah, rief er sofort: Humboldt.

*) Wie die Spannung der Aufmerksamkeit überhaupt die Auffassung erleichtert, das wolle man aus den Ausführungen ersehen, welche Wundt in seiner physiologischen Psychologie (Abschnitt: Von dem Bewusstsein und dem Verlaufe der Vorstellungen) bringt.

Worte sich beziehen. Das Zwischenglied, das Nachsprechen, wird sodann weggelassen.

- d. Der Lehrer *zeigt* auf die *Sachen*, die Schüler haben die Worte dafür *nachzusprechen*.
- e. Die Schüler *lesen* die Worte bloss und deuten auf die dadurch bezeichneten Sachen.
- f. Der Lehrer *spricht* vor, die Schüler deuten auf die Sachen und schreiben die Worte nach dem Absehen nach.
- g. Der *Lehrer zeigt* auf die Sachen, die Schüler schreiben die Worte dafür nach.

Bei besseren Schülern kann nach Einübung des ersten Dutzend von Wörtern die eine oder andere Stufe eliminirt werden. Bei der grossen Mehrzahl der Schüler ist das nicht der Fall. Wird das eine oder andere Glied der Entwicklungskette zu frühzeitig unbeachtet gelassen, so haperts in der Sprachbildung. Bei den schwächeren Schülern sind oft mehr als hundert Worte nöthig, ehe man Glieder der Entwicklungskette des Anschlusses der Sache an die Zeichen austossen kann.

5) Im Unterrichte des 2. und 3. *Schulsemesters* wird in der ersten Zeit häufig weiter nöthig:

Vormachen einer Thätigkeit (d. h. der wirklichen Handlung, *nicht* des *Geberdenzeichens* dafür) bei Vorführung und Einübung von *Thätigkeitswörtern*; Hinweisen auf den Gegensatz, oder Angabe desselben durch das Wort bei Vorführung gewisser *Eigenschaftswörter* und sofortiger Hinweis auf andere Gegenstände, denen die Eigenschaften zukommen für solche Eigenschaftswörter, von denen der Gegensatz nicht anzugeben ist. *)

6) Für die ganze Elementarstufe gilt:

Regel, Ordnung, Planmässigkeit bei der Vorführung des Sprachstoffes nach der logischen und formellen Seite. *Erst* die *Sache*, d. h. der *Gedanke*, dann die Urtheilsform. Auf der Elementarstufe ist zwar die Lautform die Communica-

*) Das Hinweisen auf den Gegensatz kann insbesondere dann, wenn es ein blosses Hinweisen auf Gegenstände ist, denen eine gegensätzliche Eigenschaft zukommt, nicht als Geberdenzeichen in dem gewöhnlichen Sinne angesehen werden.

tions- und Grundform, aber es muss — wie bereits bemerkt ist — Sorge getragen werden, dass die Schüler die Worte, welche neu auftreten, auch aus früher bereits angegebenen Gründen entweder *geschrieben* oder *gedruckt* sehen.

Im Besondern gilt weiter noch:

- a. dem Schüler müssen zuerst Substantivbegriffe gegeben werden, ehe die prädicativen Gattungen (wie Schöttle es richtig bemerkt hat) eintreten können. Letztere sind nicht alle zu derselben Zeit, sondern *eine* Gattung *nach* der *andern* auf Grund von Anschauungsstoff einzuüben. Bei der Einübung ist Regel: *Alles* zum sichern Verständniss zu bringen und nichts in Bezug auf die Deutung (wie im Leben) von der *Zeit* erwarten wollen.
- b. Es müssen Anordnungen dahin getroffen werden, welche es bewirken, dass das Verständniss jedes noch unbekannten Theiles des Satzes sich in unzweifelhafter Weise ergibt. Es darf *im Satze* immer nur *ein unbekanntes* Wort, nur ein neu *einzuübender Theil* auftreten. Derselbe muss auf Grund von zahlreichen Beispielen dem Kinde so zum Bewusstsein gebracht werden, dass es auf andere angedeutete ähnliche Anschauungs-Verhältnisse die Form selbständig anzuwenden befähigt ist.
- c. Die Vorführung der Ausdrucksformen hat zu geschehen nach dem Grundsatz vom *einfachen Satze* zu dem, durch Hinzutritt neuer Bestimmungen *sich erweiternden*, von der leichteren zur schwereren Ausdrucksform. Bei den Formen, bei denen eine Umtauschung zur Erfassung der formellen Beziehung erläuternd wirkt, die Umtauschungen erst, wenn die umzutauschenden Formen sicheres Eigenthum des Schülers geworden sind.

Zusammengesetzte Satzformen erst nach den einfachen und unter Bezugnahme auf dieselben, speciell auf die Formen des *erweiterten* Satzes. Für die Folge der Formen: lückenloses Fortschreiten nach *einem* festen Gange.

Die in den freien Sprachübungen und in den Conversationsstunden vorgeführten und ungefähr auf den Sprachbildungsstand der Schüler berechneten, aber über den Rahmen des Formganges hinausgehenden Ausdrucksformen werden

zur Erschliessung des Unverstandenen durch *Zergliederung* dem Schüler zum Bewusstsein gebracht.

7) Für *jeden Satztheil* in den ersten Schuljahren sofort das entsprechende *Fragewort*, für *jeden Satz* die volle Frage. *Beides*, Fragewort und Frage werden methodisch durch zahlreiche Beispiele eingeübt. Die Kinder müssen, nachdem sie in selbständiger Aufstellung von Fragen für Gegebenes planmässig geübt sind, sich alles Erlernte gegenseitig abfragen.

8) Auf der Elementarstufe und namentlich in den ersten Schuljahren geschieht die Begriffsentwicklung nicht auf dem Wege der Definition, sondern der Subsumtion.

Ausser diesen von den Unterrichtstechnikern der verschiedensten Richtungen beobachteten Regeln sind noch eine Reihe anderer von Bedeutung, die ebenso wichtig sind, und die man auch in den meisten Anstalten — wenn sie auch allgemeine Anerkennung sich noch nicht errungen haben — nicht ausser Acht lässt. Es ist das

- A. die consequente Innehaltung des Grundsatzes,
 - zuerst concreten — dann auf späterer Stufe abstracten Denkstoff;
 - zuerst die eigentliche — dann die uneigentliche Bedeutung der Wörter;
 - zuerst individuelle — dann allgemeine
 - „ bejahende — dann verneinende

} Urtheile etc.

- B. Die Vorführung der Ausdrucksformen in *Gruppen*, wobei dann zunächst das in jeder Gruppe Vorgeführte bei den Schülern fest angeeignet wird und letztere in der freien Anwendung geübt werden. Hierbei haben dann die nachfolgenden Gruppen das Material der früheren stets wieder zu üben. (Wollte man, wie in älterer Zeit geschehen ist, in einer langen Reihe sich bewegen und alle Ausdrucksformen *der Reihe* nach durchnehmen, ehe man die Schüler in freier Wahl sich in der selbständigen Anwendung derselben üben liesse, so würden sich die früher gemachten Erfahrungen wiederholen, d. h. die Schüler würden am Schlusse der Uebungen die selbständige Handhabung der zuerst erläuterten Formen

verlernt haben.) Gerade dadurch, dass nur kleinere Gruppen von 4—5 Ausdrucksformen vorgeführt werden, sowie dass das zuerst Erlernte nach Vorführung einer Gruppe fort und fort wiederholt wird, erzielt man Sicherheit im Gebrauche der Formen.

- C. Man nimmt die aus den Anschauungen der Dinge durch Subsumtion abzuleitenden Begriffe *vor* den Begriffen, welche aus den Eigenschaften und Handlungen abzuleiten sind.
- D. Nachdem die Schüler sich mit den hauptsächlichsten Formen vertraut gemacht haben, ist es nöthig, durch planmässige Zergliederung complicirterer Formen die Mittel zur Förderung der Geistes- und Sprachbildung zu vervollständigen. Dies ist erst möglich, wenn bis auf eine unbekannte Wendung alles Uebrige im Satze bereits verstanden ist. Es hebt sich dann durch zusammenstellende Vergleichung ähnlicher Sätze, in denen dieselbe Formschwierigkeit vorkommt, der Denkinhalt der Formschwierigkeit von allen übrigen Theilen des Satzes so ab, dass er gesondert zum Verständniss gelangt. Es sind besonders die complicirteren Formen des Lesebuchs, welche auf diesem Wege dem Schüler zum Verständniss gebracht und dann so geübt werden müssen, bis sie unverlierbares Eigenthum des Schülers sind.
- E. Die zusammenhängende Betrachtung und Besprechung einzelner Anschauungsobjecte als planmässiger *mittelbarer Sprachunterricht, als Mittel zur Uebung der selbständigen Anwendung* erlernter Formen.
- F. Wenn man nun auch dem Grundsätze huldigt, die natürliche Geberde nicht ausbilden zu wollen, so bleibt doch die Thatsache, dass der taubstumme Recipient, so wie ihn etwas *geistig erregt*, durch Geberden sich äussert und auch, sofern man ihn nicht fortdauernd zur Verhütung des Geberdenverkehrs beaufsichtigt, von seinen Mitschülern noch Geberden annimmt, nicht *ohne Einfluss auf die Richtung seiner Denkweise* und die mit ihm vorzunehmenden Unterweisungen.

Der Lehrer hat im ersten Unterrichte Hindeutungen und Hinweisungen auf die Sache nöthig, muss im Fortgange des Unterrichts, um zu selbstthätiger *freier Anwendung* der Sprache anzuregen, auch ab und an Hindeutungen, welche zu Vergleichen und Urtheilsäusserungen anreizen sollen, gebrauchen, kann sich auch im ersten Unterrichte zuweilen dessen nicht ganz entschlagen, gewisse, von den Schülern sonst behuf ihrer Verbindung mit den betreffenden Wörtern nicht genau zum Verständniss gelangende *Handlungen vorzumachen*, — wie es auch nicht ganz unterlassen wird, bei Eindruck machen sollenden Erzählungen, Ermahnungen etc. sich eines lebhafteren *Mienen-Ausdrucks* zu bedienen, als in der Unterhaltung mit Hörenden wohl üblich ist. Alles zusammen genommen ist die Thatsache, dass der Taubstumme, wenn ihm auch Formen unserer Sprache noch nicht zur Verfügung stehen, Gedanken schon besitzt, und dass er, falls er zum Ausdruck derselben angeregt würde, die Weise der formlosen Aneinanderreihung einzelner Geberdenzeichen dafür wählen würde, *doch von Einfluss* auf den ersten Unterricht. Es macht sich dieser Einfluss in der Weise geltend, dass man den Geberden-Ausdruck *nicht* nur *nicht* pflegt, sondern zurückdrängt, dass man gleichwohl aber den anfangs in der Weise des natürlichen Geberden-Ausdrucks sich vollziehenden *Gedanken-Verlauf* des Schülers, weil man die *Folge*, in der er sich vollzieht, *kennt, benutzt*, und durch diese Benutzung den Schüler dem Ziele zuzuführen trachtet, dass er in der Wortsprache fortan denken lerne.

Gesichtspunkte zur Anordnung und Behandlung des Stoffs, welche im Sprachbildungsgange des Lebens ihren Ursprung haben, aber in Rücksicht auf die Natur des Taubstummen in entsprechender Weise modificirt werden müssen.

1) Im Sprachbildungsgange des Lebens greifen alle Theile der Sprachbildung stets in einander; sie entwickeln sich *gleichzeitig*, jedoch nicht *gleichmässig*. Zu einer Zeit

ist gezeigter Massen das *Verstehenkönnen* der Sprache dem *Sprechenkönnen* vorausgeeilt, zu einer spätern Zeit wieder wird vom Kinde mehr gesprochen, als es versteht; auf *einer* Stufe ist die *Auffassungsfähigkeit* für das Phonetische und Sachliche gegen die für das Formelle im Vorsprunge, auf einer andern Stufe wiederum werden Formen angewendet, denen der rechte *Inhalt* noch fehlt. Bei der Spracherlernung auf natürlichem Wege beruht die jeweilige Stellung zu den drei Theilen der Sprachbildung lediglich auf Entwicklungsstadien, die in der Hörfähigkeit ihren Grund haben. Das *Endergebniss* soll aber auch hier eine *gleichmässige* Durchdringung aller drei Theile der Sprachbildung sein. Im Sprachbildungsgange der Taubstummen müssen die drei Seiten der Sprachbildung: die mechanische, die materiale und formale, sobald der Schüler Worte sprechen kann, auch in einander greifen und ergänzend neben einander cultivirt werden. Der Unterricht muss die Kenntniss der Sachen, die Geistesentwicklung eben so im Auge haben, als die Bekanntschaft mit den Ausdrucksformen der Sprache und die Steigerung der mechanischen Sprechfertigkeit. Es muss deshalb bei Auswahl des Stoffes so verfahren werden, dass alle drei Seiten der Sprachbildung an demselben Stoffe berücksichtigt werden. Aber eine *gleichzeitige* Verfolgung der Aufgaben ist keine *gleichmässige*. Letztere ist bei Taubstummen noch weniger möglich, als bei Hörenden im Leben. Die Stellung der Taubstummen zu den drei Theilen der Sprachbildung ist sowohl *bei dem Beginn*, wie bei dem *Fortgange* der Unterweisung, wie früher Seite 47—52 und Seite 75—79 gezeigt worden ist, wesentlich von der Stellung des hörenden Sprechschülers nach denselben Beziehungen hin verschieden. Die vorhandenen *Differenzen* in der *Ausbildung* der drei Seiten sind bei Taubstummen *viel bedeutender* als bei Hörenden. Bei einer *gleichmässigen* Cultur jeder dieser drei Seiten würde man diese Differenzen *nicht ausgleichen*. Ein Ausgleich kann nur erreicht werden, wenn *die* Seite der Sprachbildung, in welcher die Taubstummen am meisten zurück sind, am meisten *berücksichtigt* wird, und wenn zugleich die andern Seiten dabei nicht leer ausgehen. Zur Erreichung

des Zieles einer Verschmelzung aller Seiten der Sprachbildung muss sodann hier von Anfang an — wie später im Besondern zu zeigen ist — eine andere Stufenleiter der Entwicklung beschritten werden, als im Sprachentwicklungsgange des Lebens.

2) Wenn, wie ausgeführt worden ist, die Ursache des Erfolgs der Sprachbildung Hörender vorwiegend in der *selbstthätigen Aneignung* der Sprache liegt, so muss man danach streben, bei Taubstummen durch künstliche Mittel es dahin zu bringen, dass das Moment der *Selbstthätigkeit* der Kinder beim Sprechenlernen mehr in den Vordergrund tritt, besonders auch deshalb, weil der Taubstumme durch unabsichtliche Einwirkung so gut wie nichts gewinnt. Die Sprachbildung wird bei ihm erfolgreich werden, wenn dem *Selbstfinden* mindestens eben so viel, besser noch mehr Zeit gewidmet wird, als der *Führung* durch den Lehrer. Das Wie? muss sich in Rücksicht auf die Unterweisungsbedingungen anders gestalten, als bei Hörenden. Folgende Massnahmen verdienen unter Andern eine Hervorhebung:

- a. Der Lehrer hat den Schüler so zu leiten, dass er die bei einem Anschauungsobjecte gefällten Urtheile auch auf ähnliche andere Anschauungsobjecte selbst anwenden lerne;
- b. Der Schüler muss ausgesprochene Ausdrucksformen unter Leitung und eventueller Correctur des Lehrers in freier Wahl so lange zu Besprechungen von Vorgängen und Wahrnehmungen üben, bis jeder Gedanke wie von selbst mit der ihm entsprechenden Ausdrucksform verwachsen ist, und bis der Schüler in der Wahl der Formen sich nicht mehr sinnentstellend vergreift. Hierbei hat der Lehrer seine Anregungen zunächst durch Fragen, weiterhin aber durch Hindeutungen zu geben, das Gefundene ordnungsmässig zusammen zu stellen, sprachlich zu verarbeiten und so zum unverlierbaren Eigenthum des Schülers zu machen.

Die Ableitung der Lehrgegenstände der ersten Hauptstufe des Taubstummen-Unterrichts aus dem Standpunkte der Taubstummen gegenüber dem zu erreichenden Ziele der Elementarstufe, sowie die gleichzeitige Bezeichnung der Aufgabe aller einzelnen Disciplinen dieser Stufe.

Die Folgen der Taubstummheit, der zur Ausbildung der Taubstummen einzuschlagende Unterweisungsweg und die Unterweisungshemmnisse rufen, wie aus allem Vorstehenden hervorgeht, eine dem Taubstummen eigenthümliche Stellung zu den drei Haupttheilen der Sprachbildung der bloss lautlichen, der geistigen und der formell grammatischen Seite desselben hervor. Es bedarf hier nicht mehr einer weiteren Ausführung, dass das früher begründete und betonte Princip, gerade *das Stück* der Sprachbildung vorwiegend zu cultiviren, in welchem die Taubstummen am meisten zurück sind, ein unzweifelhaft *rationelles* ist. Ebenso steht es fest, dass dieses Zurücksein zunächst den bloss *phonetischen* Theil der Sprache, die Fähigkeit zu rascher Auffassung und Nachbildung der lautlichen Seite des Sprechens umfasst.

Wenn deshalb der erste Taubstummen-Unterricht sich vorwiegend mit der *Entwicklung, Fixirung und geläufigen Einübung der kleinsten Glieder der Sprache* (der Laute), ihrer Verbindung zu Silben und Wörtern, dem Absehen, Nachsprechen, Lesen und Nachschreiben dieser Sprachäusserungen — letzteres nach dem Ablesen vom Munde — befasst, so charakterisirt er sich dadurch als *Articulationsunterricht*, d. h. als Unterricht in den Gliedern der Sprache. Durch den Umstand aber, dass, sobald das Wortsprechen beginnt, deutsame und ihrem Sprachinhalte nach dem Schüler zu eigen zu machende Wörter das fast ausschliessliche Sprachmaterial dieser Unterweisung bilden, wird der Unterricht *zugleich Sprachunterricht*.

Die unter dem Namen *Articulations- und Sprachunterricht* zusammen zu fassenden Lehr-Thätigkeiten, welche auch noch die Einübung von 30 — 60 zur allmählichen Steigerung der Sprechfertigkeit ausgewählten und den nächsten Anschauungs-

kreisen entnommenen deutsamen Wörtern in sich begreifen, finden gegen Ablauf des *ersten Semesters* ihren *Abschluss*. Nicht so das Bedürfniss den phonetischen Theil der Sprache, die mechanische Sprachfertigkeit *vorwiegend* zu cultiviren. Die Bestrebungen zur Förderung und Pflege derselben müssen von jetzt an eine *zwiefache* Richtung einschlagen.

Bei Verfolgung der *ersten* dieser Richtungen tritt eine bisher nur nebenher verfolgte Arbeit zeitweilig in die leitende Stelle. Sie bezieht, alle im *Bereiche der Wörter deutscher Sprache möglichen Sprechschwierigkeiten* durch einen planmässig darauf gerichteten, vom Leichtern zum Schwerern fortschreitenden Gang in der Weise zu überwinden, dass von jeder *Sprechschwierigkeitsstufe* eine ausreichende Anzahl von Anschauungswörtern vorgeführt und die Kinder im mechanisch geläufigen Sprechen, Absehen, Lesen und Schreiben nach dem Vorsprechen so lange geübt werden, bis sie hierdurch dahin gelangen, künftig im Unterricht vorkommende Wörter mit *ähnlicher Sprechschwierigkeit* ohne grossen Zeit- und Kraftaufwand aufzufassen und nachzubilden. Wenngleich nun dieser Unterricht seine Hauptaufgabe in der Förderung der *mechanischen Sprechschwierigkeit* sucht, so werden die Wörter doch erst vorgeführt nach *Interesseweckung des Schülers für die Sache* und nach Erzeugung eines inneren *Vorstellungsbildes* von derselben. Das Wort wird dann mit der Sache so *verknüpft*, dass der Schüler der erlernten Bezeichnung sich fortan *bedient*. Der fragliche Unterricht ist demnach ein *Sprech- und Sachunterricht*. Das nächste Ziel desselben: die planmässige Bewältigung der im Gebiete der Wörter unserer Sprache vorkommen könnenden Sprachschwierigkeiten — pflegt mit Abschluss des *zweiten Schulsemesters* oder wenige Wochen später erreicht zu sein, weshalb dieser Unterricht als ein besonderer Lehrgegenstand auf dem Lectionsplane des *zweiten Schuljahres* nicht mehr zu verzeichnen ist.

Die *andere Richtung*, welche eingeschlagen werden muss, wenn der Sprechmechanismus der Schüler nach und nach für das Geschäft der Sprachaneignung fügsam werden soll, betrifft die Bewältigung der Schwierigkeiten, welche durch

das Sprechen der zu *Sätzen verbundenen Worte* entstehen. Eine Folgsamkeit des Bewegungsmechanismus ist nach dieser Seite hin nur zu erreichen, wenn für das mechanisch geläufige Sprechen von Sätzen eine planmässige Folge des Fortschreitens von *kürzern zu längern Sätzen* innegehalten wird.

Aber die Pflege der *mechanischen Sprechfertigkeit* kann nicht getrennt von den *andern Aufgaben* cultivirt werden. Eine ähnliche Folge, wie sie die Rücksicht auf die Sprechfertigkeit fordert, wird auch noch aus einem andern Grunde nöthig. Der Taubstumme ist nicht bloss in Rücksicht auf das mechanische Sprechen, sondern auch in Rücksicht auf die *Ausdrucksformen* der Sprache im Rückstande gegen die bei ihm vorhandene Fähigkeit zu *denken* und zu *urtheilen*. Die Aneignung der Formen der Sprache macht *gleichfalls ein planmässiges* Weiterschreiten vom leichtern zum schwerern, vom einfach nackten zu dem durch immer mehr Bestimmungen sich erweiternden Satze oder (was auf eins hinausläuft) von kürzern zu längern Sätzen nöthig. Es muss aber für die Folge der Sätze ein *einheitlicher* Gesichtspunkt bestimmend einwirken. Die mechanische Sprechfertigkeit hat es nur mit etwas Aeusserem zu thun. Der Ausdrucksform — die auch ein *Aeusseres* ist — entspricht eine *Urtheilsform*, erstere hat es in Rücksicht hierauf mit *Aeusserem und Innerem* zu thun. Sie ist, von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet, bedeutamer als die *Sprechfertigkeit*, sie muss daher in oberster Reihe den Weg andeuten für *das*, was leichter oder *schwerer* ist. Der Gesichtspunkt der Förderung der mechanischen Sprechfertigkeit muss sich hier unterordnen. Der diesen Aufgaben entsprechende Lehrgegenstand charakterisirt sich deshalb als ein durch den Gang der *Einführung in die Sprachformen vorgezeichneter mechanischer Sprechunterricht*, oder als *Formübungs- und mechanischer Sprechunterricht*. Diese auf Grund der Anschauung vermittelte Einführung kann im zweiten Schulsemester *nur* begonnen werden; hier handelt es sich um die allereinfachsten Formen des *nackten Satzes*. Der *Formübungs- und mechanische Sprechunterricht* wird im Gebiete des einfachen erweiterten Satzes im 3. und 4. Schulsemester fortgesetzt und bestimmt die Vorführung *des Stoffes*.

Mit Abschluss des 4. Semesters soll der Schüler durch denselben die Fähigkeit zum Ausdruck im Gebiete des *erweiterten Satzes* gewonnen haben. Da der Einübung der Formen die Anschauung der Sache vorangeht, so hat der Unterricht es ja zunächst mit Innerem, sodann mit Aeusserem zu thun, letzteres besonders auch nach Seite der Sprechfertigkeit. Nach der sachlichen und formellen Seite ist er zunächst vorwiegend ein *Führen* von Seiten des Lehrers.

Eine Sicherheit in den Ausdrucksformen kann indess nur erreicht werden, wenn dem Momente der *Selbstthätigkeit* besondere *Nahrung* gegeben wird. Dieses hat in der Weise zu geschehen, dass der Lehrer dem Schüler Anschauungsobjecte (Sachen, auch Bilder etc.) vorführt, auf die Punkte andeutend hinweist, über welche der Schüler sich schon in ihm früher *gegebenen* Formen ausdrücken kann, und nun von demselben verlangt, dass er die richtige sprachliche Ausdrucksform *selbst wähle* und *finde*. Dieses Ueben im Beobachten, in der selbständigen Anwendung erlernter Ausdrucksformen muss dann bei der Besprechung von hiezu geeigneten Anschauungsobjecten so lange fortgesetzt werden, bis der Schüler im Ausdrucke nicht mehr fehl greift. Diese Aufgabe verfolgt der *Sprach- und Anschauungsübungs-Unterricht*. Er läuft im 3. und 4. Schulsemester bei der früher beschriebenen Lehr-Disciplin, dem Formübungs- und mechanischen Sprechunterrichte her. Wird für einen Theil der Aufgaben beider, besonders für den Formunterricht ein gedrucktes Buch gebraucht, so fällt einem Theile der Stunden, den *Lese- und Sprachübungsstunden*, die Aufgabe zu, die genannten Aufgaben mit zu verfolgen und hierbei auch noch die Lesefertigkeit zu cultiviren. Bis hierher, also bis Schluss des 2. Schuljahres, hat der Unterricht in diesen drei Disciplinen *ein Ziel*, die Einführung in den erweiterten Satz und benutzt im Wesentlichen auch dieselben Mittel, d. h. er führt vorwiegend durch *Anschauung* und *Anschauungswörter* in die Sprache hinein. Von jetzt an läuft sein Ziel darauf hinaus, es allmählich anzubahnen, dass jede formelle Beschränkung in der Anwendung der Sprache wegfalle und dass, wenn auch immer von der Sache ausgegangen wird, die bereits

erlernte Sprache das Mittel zur Eröffnung des Verständnisses bilde für Worte, deren Sinn *nicht* unmittelbar aus der *Anschauung* zu gewinnen ist.

Dass bei Beginn des dritten Schuljahres eine *Gleichmässigkeit* der Entwicklung der Schüler rücksichtlich der verschiedenen Seiten der Sprachbildung noch *nicht* erzielt ist, steht ausser Zweifel. Der Gedankenverlauf vollzieht sich mit einer Raschheit, der die Fähigkeit des taubstummen Schülers zur Auffassung, Nachbildung und Aneignung *der Sprache längst noch nicht* zu folgen vermag. Dazu hat der Schüler in Folge der Geistesschulung durch die Sprache Gedanken, welche Hörende *nur* in zusammengesetzten Sätzen auszudrücken pflegen, aber es fehlt ihm dafür der *Sprachform-Ausdruck*.

Letzterer wird nach allen Erfahrungen nur dann recht von ihm gewonnen, wenn für die Einführung in sein Verständniss *dieselben Grundsätze* innegehalten werden, die für die Einführung in das Verständniss des *erweiterten Satzes* befolgt werden mussten. Es muss also der zusammengesetzte Satz in planmässiger Folge auf Grund anschaulichen Denkstoffs nach und nach vom *Leichteren zum Schwereren* fortschreitend eingeübt werden. Das Mittel zur Einführung in das Verständniss ist *theils die Sache*, theils sind es die *erlernten Formen des einfachen Satzes*, aus denen durch *Synthese* der *zusammengesetzte Satz* gewonnen wird. Alle vorgeführten Formen werden auch nach Seite der *mechanischen Sprechfertigkeit* dem Schüler zu eigen gemacht. Im Laufe des 3. Schuljahres lässt sich erreichen, die gebräuchlichsten Formen des *zusammengesetzten Satzes* auf dem beschriebenen Wege dem Schüler zum Verständniss zu bringen und auch das mechanische Sprechen im Gebiete des zusammengezogenen Satzes geläufig zu machen. Der *Formübungs- und mechanische Sprechunterricht* muss auch noch im 4. Schuljahre dasselbe Ziel verfolgen, aber wie später gezeigt werden wird, in anderer Weise.

Neben dem Formübungs-Unterrichte läuft ein anderer her, der im 3. Schuljahre dasselbe Zeitmass in Anspruch nimmt, wie jener im 4. Schuljahre, aber gegen ihn vollständig in den Vordergrund tritt. Das ist der Unterricht,

welcher meistens nur als *Anschauungsunterricht* bezeichnet wird, aber im 3. und bezw. 4. Schuljahre, je nach den verschiedenen Zwecken die er *vorwiegend* verfolgt, zweckmässig unter zwei Bezeichnungen auftritt.

Sein *sachliches Ziel* ist:

mit dem taubstummen Schüler, vom nächsten Anschauungskreise ausgehend und zu den entfernteren fortschreitend, die umgebende, dem hörenden Kinde zur Zeit der Schulfähigkeit bereits bekannte Welt *räumlich* und *zeitlich* zu durchwandern, hierbei die Anschauungsobjecte nach den verschiedensten Seiten so zu beobachten und zu besprechen, dass dem taubstummen Kinde die äussere Anschauungswelt zur inneren Vorstellungswelt werde. —

Das *sprachliche Ziel* ist hierbei: die *Betrachtung* der vorgeführten Anschauungsobjecte durch sich daran schliessende Besprechung *als Mittel* zur selbständigen *freien Anwendung* der bisher von den Schülern erlernten Sprachformen zu *benutzen*.

Da bei Beginn dieses Unterrichts, im *dritten* Schuljahre dem Schüler *nur* die Formen des erweiterten Satzes bekannt sind, er also für die Gedanken, welche nur durch zusammengesetzte Sätze auszudrücken sind, die Formen noch *nicht* besitzt, da weiter die Rücksicht auf eine *Einübung* der bekannt gewordenen Formen bei Besprechung der Gegenstände stark hervortritt, so tritt der *mittelbare Sprachunterricht*, die *Sprachübung*, hier stark in den Vordergrund; — der Unterricht ist darum passend im 3. Schuljahre als *Sprachübungs- und Anschauungsunterricht* zu bezeichnen.

Im 4. Schuljahre ist aber die beengende Schranke in Bezug auf die Wahl der Formen weggefallen. Die sachliche Betrachtung findet kaum ein Hinderniss mehr in dem Umstande, dass eine zur Besprechung etwa nöthige Form dem Schüler noch gänzlich unverständlich ist. Der *sachliche Gesichtspunkt* wird der *leitende*, der Sprachbildungszweck der untergeordnete. Der Unterricht ist also hier als *Anschauungs- und Sprachunterricht* aufzufassen. Die Sach- und Sprachbildungsaufgabe ist aber hier in verschiedener Weise zu verfolgen.

Zunächst wird bei der Besprechung von Gegenständen vorzugsweise die *beschreibende* Form geübt. Der im 3. Schuljahre beginnende und während des 4. Schuljahres planmässig fortgesetzte erzählende Anschauungsunterricht übernimmt dann im Anschluss an vom Kinde erlebte Vorgänge eine planmässige Einführung desselben in die *erzählende Form*. Es ist auch nöthig, dass der Schüler die Sprache für den Verkehr und das nächste Bedürfniss gewinne. Dieses Ziel verfolgen die *freien*, d. h. durch den jeweiligen Standpunkt zum Formgange nicht eingeschränkten *Sprachübungen*, sowie die Uebungen im *Conversiren*. Für beide Schuljahre geht neben dem Anschauungs-Unterrichte der *Lese- und Sprachübungs*-Unterricht her. Er vervollständigt das sachliche und sprachliche Material des beschreibenden und erzählenden Anschauungs-Unterrichts und fördert die Erreichung der Zwecke beider. Dieser Unterricht führt *vollendetere* Formen vor, als sie der Anschauungs-Unterricht (der das zusammenstellte, was die Schüler unter Leitung des Lehrers selbst gefunden hatten), darbot, insbesondere im 4. Schuljahre. Da die hauptsächlichsten Formen dem Schüler im 3. Schuljahre angeeignet sind, so bildet dieses Besitzthum desselben die Unterlage für das Verständniss complicirterer Formen, die nun auf dem Wege der *Zergliederung* zum Bewusstsein gebracht werden und durch sich daran schliessende Uebungen unverlierbares Eigenthum des Schülers werden müssen.

Die besonderen Formübungen des 4. Schuljahres haben überhaupt das Ziel, theils im Wege der Synthese, theils der Analyse die kunstvollern Fügungen des grammatischen Baues der Sprache durch Sprachübung dem Schüler anzueignen, daneben aber es anzustreben, dass der Schüler planmässig die Flexionsformen, die Zusammensetzung und Ableitung der Wörter etc. kennen lerne.

Das mechanische Sprechen wird geübt theils im Zusammenhang mit den Formübungen, theils abgelöst von denselben bei Wiedergabe von ganzen Lesestücken, Erzählungen, Gedichten etc.

Der Unterricht in den *schriftlichen Arbeiten* unterstützt die *Aufgabe* der Einführung in die *Sprachformen*. Durch

ihn werden die Schüler vom 3. bis 4. Schuljahre an in der Darstellung der Tageserlebnisse geübt; sie werden zugleich angeleitet, über besprochene Anschauungsobjecte, *Beschreibungen* nach Muster des Lesebuchs oder nach *Dispositionen* anzufertigen. Bei allen bisher genannten Disciplinen ist die Weise des Unterrichts dem Taubstummen-Unterrichte eigenthümlich.

Die Sach- und Sprachunterrichtsaufgabe wird aber auch noch durch einige andere Sach-Lehrgegenstände ihrem Ziele näher geführt.

Der im 7. Schulsemester beginnende heimatskundliche Unterricht lehrt die *Heimat* des Schulorts kennen, vermittelt an derselben die Bekanntschaft mit geographischen Grundbegriffen, übt die Urtheilskraft und steigert zugleich die *Sprachfertigkeit*.

Der im Laufe des 3. Schuljahres beginnende Unterricht in der Beschreibung *biblischer* Bilder ist religiöser Anschauungs-Unterricht, Unterricht, welcher für den ersten biblischen Geschichts-Unterricht, sowie für den anderweiten Religions-Unterricht die erste *sachliche und sprachliche Grundlage* zu geben hat und dabei zugleich als ein Mittel zur Uebung in der beschreibenden, wie erzählenden Form angesehen werden darf.

Bei dem Unterrichte in *biblischen Geschichten* im 4. Schuljahre tritt der Sprachzweck so stark in den Vordergrund, dass man sagen darf, der Sprachzweck habe hier eine dienende oder höchstens nur coordinirte, *nicht* die leitende Stelle. Aus Rücksicht auf die Erreichung der später anzugebenden Zwecke der religiösen Ausbildung muss hier die Vorführung einzelner Geschichten des alten und neuen Testaments beginnen; es geht aber, streng genommen, diese Disciplin über den Rahmen der Elementarstufe, auf welcher alle durch die Sprache zu vermittelnden Gegenstände in erster Reihe den *Sprachzweck* verfolgen sollen, hinaus.

Das Rechnen verfolgt als *reines* Rechnen auch zunächst den *Sachzweck* dieser Disciplin; soll es den Schülern aber auf der Oberstufe nicht an der rechten Sprachgewandtheit zur Behandlung dieses Gegenstandes fehlen, so muss schon das Rechnen auf der Elementarstufe als *angewandtes* Rechnen

zur Förderung der Sprachgewandtheit in den einfachsten Schlussfolgerungen verwerthet werden.

Die technischen Fertigkeiten (Schreiben, Zeichnen, Turnen) fallen rücksichtlich des Unterrichts nicht unter die Hauptregel dieser Stufe. Der Unterricht pflegt hier (eine Ausnahme beim ersten Schreiben abgerechnet) den durch die Disciplin vorgezeichneten Sachzweck zu verfolgen.

Aber es muss auch hier als Regel gelten, nichts zu unterlassen, was sich auch bei diesen Disciplinen zur Förderung der *Sprachaufgabe* ohne Benachtheiligung der *Sachzwecke* irgend thun lässt.

B. Specielles.

Lehrgrundsätze im Besondern und Lehr-Verfassung nach Seite des Stoffs.

Hier möge es verstattet sein, eine besondere persönliche Bemerkung voranschicken zu dürfen. Da es des Berichterstatters Absicht ist, sowohl über die Lautentwicklungslehre, als über den ganzen Unterricht der Elementarstufe grössere Arbeiten später zu veröffentlichen, so scheint es ihm wenig empfehlenswerth, bei den speciellen Bemerkungen über die einzelnen Unterrichtszweige gerade das *in nuce* alles anzuzeigen, was der Gegenstand späterer Darlegungen sein soll. Es umfassen deshalb die nachstehenden speciellen Mittheilungen über die Lehrgrundsätze nur die Punkte, deren Hervorhebung nicht unterlassen werden durfte.

VII. Abtheilung (1. Schuljahr).

*Articulations- und Sprachunterricht. *)* 1. Schulhalbj.
Wöchentlich 24—26 Stunden.

Einige Bemerkungen über das Verfahren.

1) Bei den uneigentlichen Taubstummen — d. h. bei denen, welche entweder erst wenige Jahre *vor der Aufnahme*

*) In Stade fungirte 1880/81 (wie früher) *ein* Lehrer als Articulationslehrer, zwei andere hatten zu seiner Unterstützung in Abtheilung VII

ertaubt sind, oder aber das Gehör und die Sprache *nicht völlig* verloren haben und aus dieser Rücksicht einzelne Laute, zuweilen auch Worte in einer ungefähr zu verstehenden Weise aussprechen —, muss, da die vorhandenen Laute *selten correct* gesprochen werden, die Entwicklung und Fixirung derselben selbstverständlich unter Benutzung der die Lauthervorrufung hier im Besondern erleichternden Manipulationen und Kunstgriffe durch *Vermittlung des Gesichts und Gefühls* geschehen. Wenn aber ein *theilweise* noch vorhandener phonetischer Besitzstand fortan auf das Absehen vom Munde und die Fixirung des Muskelgefühls zu gründen ist, so ist das noch mehr der Fall bezüglich aller Laute, welche hier *erst hervorgerufen werden* sollen. Abgesehen von den Erleichterungsmitteln der Lauthervorrufung, deren Benutzung durch besondere Umstände und individuelle Verhältnisse der Schüler anheim gegeben wird, ist bei der Lautentwicklung der uneigentlichen Taubstummen im Wesentlichen gerade so zu verfahren, wie bei der Lauthervorrufung aller *derer*, deren phonetischer Besitzstand gleich Null ist.

Das erste Erforderniss ist in allen Fällen das, dass der einzelne *Laut rein* und tadellos gesprochen werde; sobald die einzelnen Laute nicht *correct* gebildet werden, kann man ein reines Sprechen der *Worte* nicht erreichen.*)

eine Anzahl Stunden. In 10 Stunden waren die Schüler (13) im ersten Semester auf 2 Lehrer vertheilt.

*) Durch diese Hervorhebung soll nicht ausgeschlossen werden, bei der Lautentwicklung in gewissen dazu geeigneten Fällen bei einzelnen Schülern von der einfachen Silbe zum Laut übergehen zu dürfen. Ich rechne dahin den Fall, dass man „a“ durch „papa“ entwickelt, weil vereinzelt Schüler — es sind solche, die früher haben hören können — *papa* noch leicht hervorbringen, während die isolirte Bildung des „a“ ihnen Schwierigkeiten macht. In solchen Fällen ist es rathsam, von der Verbindung aus und zur Trennung, Isolirung beider Laute nach und nach überzugehen. Hierher gehört auch der Fall, dass man die Beseitigung des Nasalirens beim *a* durch ein vorgängiges Sprechen von *pa* ab und an erreicht. Bei „p“ ist das Gaumensegel, dessen zu starkes Herabhängen beim „a“ das Nasaliren bewirkt, geschlossen. Wegen des raschen Ueberganges vom „pa“ zum *a*“ pflegt es sich nicht in der Weise rasch zu senken, dass das Nasaliren entsteht.

2) Für das Ohr ist der Laut *Einheit*, *kleinster Sprachtheil*, *Sprachelement*. Für das Auge und für die tastenden Hände zerlegt sich dies Element in mehrere combinirte Bewegungsphänomene. Diese einzelnen Bewegungserscheinungen der *sämmtlichen* Laute zu sondern, sie allein zu entwickeln und erst dann zu Lauten zu combiniren, würde unpraktisch sein, weil manche Elemente sich entweder *nur*, oder doch *besser in Combination* mit andern excitiren lassen.

Aber es giebt Lautelemente, welche einer *ganzen Gruppe* von Lauten *gemeinsam* sind. Namhafte Physiologen haben wohl das *h*, den einfachen Hauch, nicht bloss als Grundelement aller Consonanten, sondern als Grundelement aller zu sprachlichen Zwecken expirirt werdenden Luft und das *a* als den Grund- oder Normalvocal unter den Vocalen bezeichnet. Schon dieser Umstand empfiehlt es, diese beiden Grundelemente voran zu schicken, sie vor allen andern Lauten zu entwickeln. Da aber manche Consonanten einzelnen Schülern leichter werden, als der *einfache* Hauch und von den Vocalen bei andern Schülern wieder das *u* — weil hier ein Nasaliren nicht möglich ist — früher fehlerlos gebildet wird, als der tönende Luftstrom bei mittlerer Weite des Mundcanals und grösster Oeffnung des Sprechlippencanals, so scheint es fast, als folgte man bei dem Voranschicken von *h* und *a* nicht dem Grundsatz des Fortschreitens vom *Leichtern* zum *Schwerern*. Den an diesen Anschein sich knüpfenden Erwägungen gegenüber darf man aber nicht vergessen, dass man bei vorgängiger Entwicklung des einfachen *reinen Hauches* und seiner Unterscheidung von dem *reinen Ton*, dem Grundlaute *a*, sich das Geschäft der Lautexcitation im *Ganzen* wesentlich erleichtert. Die Schüler mischen nämlich nicht selten den Lauten, welche als Modification des tönenden Luftstromes angesehen werden, den *Consonanten*, eine Stimmblätter-Vibration, oder einen Ton bei, oder sie lassen bei diesen Lauten den Ton *nachfolgen*, oder sie schicken in ungehöriger Weise ihnen *einen tönenden Luftstrom vorher*. Das alles lässt sich nur vermeiden, wenn man den Tastsinn der Schüler vorher in der Unterscheidung von Hauch und Ton so ausgiebig übt, dass derselbe in Zukunft über die Zu-

gehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit derartiger Beimischungen, Vorschiebsel, Anhängsel etc. genaue Auskunft giebt und wenn man zugleich auch eine Auslösung der auf den Tastsinn und Gesichtssinn ausgeübten Reize hat eintreten lassen. Auch erleichtert man sich das Geschäft der Entwicklung der Consonanten mit Tonbegleitung, wenn man die Auffassung und Auslösung des Tones vorher sicher einübt.

Es giebt aber noch andere Laut-*Elemente*, welche bei ganzen *Lautgruppen* vorkommen, denselben gemeinsam sind. Es ist deshalb zweckmässig, sie *vorher* zu entwickeln. Man erleichtert sich die spätere Arbeit der Lautentwicklung durch ein Zurückgreifen auf Bekanntes, dessen Reproduction um so leichter gelingt, je öfter man auf dasselbe zurückzugreifen bei Entwicklung neuer Laute Anlass hat. Man kann dahin rechnen: Erfassung der Eigenthümlichkeit der *Stosswirkung* bei den Explosivlauten, der Druckwirkung bei den Drucklauten, der Blasewirkung bei den Reibungsgeräuschen, der Zitterwirkung bei den Zitterlauten bezw. der lokalisirten Vibration bei den Resonanten; imgleichen gewisse Stellungen der Zunge, der Mundöffnung etc. Auf Grund der zuerst erwähnten Entwicklung von Hauch und Ton kann man seinen Gang sowohl so aufstellen, dass man zunächst die Consonanten in den Vordergrund treten lässt, oder dass man nach Grundsätzen eine gemischte Folge wählt, wie sie von den meisten Unterrichtstechnikern vorgezogen wird. Man hat es hier schon mit einer verschiedenen Reihenfolge versucht, aber dabei stets sowohl für die Laute überhaupt, als demnächst für jede der Hauptlautgruppen, (Vocale, Consonanten *ohne* und Consonanten *mit* Stimme) sich nach bestimmten Gesichtspunkten zur Entscheidung über die Frage des Leichtern und Schwerern gerichtet. Unter allen Umständen wird es nöthig, verschiedenen *Consonantenhäufungen* eine besondere Aufmerksamkeit zu widmen, weil bei geläufiger Zusammensetzung und Bildung derselben die Aussprache gefälliger wird. *)

*) Wenn neuerdings gefolgert wird, man dürfe die Consonanten nicht zu sehr durch Ueben bevorzugen, weil sie sonst durch ein zu starkes Hervortreten die Rede undeutlich machten, so glaube ich doch, dass man mit dieser Behauptung einen gewaltigen Fehlschuss macht.

3) Die Vocale sofort, nachdem sie entwickelt sind, sowohl mit kurzem Stoss, als mit langem Aushalten einzuüben, ist nothwendige Bedingung des Erfolges der Sprachbildung. Die Länge derselben braucht man nur des Gegensatzes zur Kürze halber als einen Gegenstand der Uebung zu bezeichnen. Sie entsteht sonst eigentlich von *selbst*. Die Schüler sprechen *alles lang, was ihnen Schwierigkeiten* macht und gewisse Schwierigkeiten sind anfangs bei jedem Vocal zu überwinden.

4) Das Sprechen der Taubstummen ist eine künstlich zu erlernende mechanische Fertigkeit, gerade wie das *Clavierspielen* etc. Wie man bei letzterem Fingerübungen nöthig hat, um Geläufigkeit zu erzielen, so darf es nicht ausgeschlossen sein, Lautverbindungen, welche in Wörtern vor-

Die Slaven turnen mit ihrer Zunge über 3 — 4 Consonanten mit einer Geschwindigkeit hinweg, die uns in Erstaunen setzt. Sie sind von Kindheit an darin geübt. Wo man der Zunge lange genug eine ähnliche Uebung angedeihen lässt, da ist sie auch befähigt, ähnliche Schwierigkeiten zu bewältigen.

Die Taubstummen legen auf *das* den Accent und ziehen *das* in die Länge, *was ihnen Schwierigkeiten* macht. Das sind sehr häufig einzelne Consonanten. Sie werden von den Taubstummen so ungebührlich lang gesprochen, oder so scharf herausgepresst, dass die Vocale dagegen verschwinden. Das anhaltende Ueben der Consonantenverbindungen hat nun aber *die Folge*, dass die Taubstummen dieselben in die Gewalt bekommen, nicht mehr ungebührlich lang und stark hervortreten lassen, sondern leicht aussprechen lernen, wie Hörende.

Es führt also gerade zur Beseitigung des Umstandes, der gewöhnlich die Rede der Taubstummen undeutlich macht. Mag der Taubstumme die Vocale einzeln auch noch so tadellos sprechen, man wird in seiner Rede immer zu viel Consonanten durchhören, so lange ihm das Sprechen derselben Mühe macht.

Die Anstalt zu Riehen hat den Beweis durch die Erfahrung geführt, dass man durch gehörige Uebung der Consonanten die Aussprache der Taubstummen nicht verschlechtert, sondern verbessert.

Dass übrigens auch das Nöthige geschehen muss, damit die Vocale rein gebildet werden, versteht sich von selbst. Es ist zweckmässig, das Eine zu thun und das Andere nicht zu lassen. Schüler, welche aber ihre Organe so in der Gewalt haben, dass sie schwierige Consonanten mit grosser Leichtigkeit bilden, pflegen auch dahin zu kommen, Fehler bei der Bildung der *Vocale* leichter zu vermeiden.

kommen können, für sich allein zu üben und zwar lediglich zu üben, um den Sprachmechanismus geläufiger zu machen.

Gang und Verlauf des Unterrichts (Unterrichtsstoff).

Der Unterricht hat, wie im allgemeinen Theile bereits angedeutet ist, zu beginnen mit Nachahmung leicht sichtbarer Körper- (Glieder-) Bewegungen zur Erregung und Weckung der Aufmerksamkeit, sowie zur Steigerung der Reflexerregbarkeit; — zur Uebung und Bildung des Auges in der Auffassung solcher Bewegungen (cfr. Hill, der Unterricht im mechanischen Sprechen etc. und Gude, Gesetze der Physiologie und Psychologie und der Articulationsunterricht, Leipzig bei Engelmann). Hierauf Uebergang zur Nachahmung weniger augenfälliger Bewegungen am Ansatzrohr, Oeffnen des Mundes in verschiedener Weite, Einübung von Zungenstellungen etc. Zur Erreichung des Zieles sind nöthig: eine Benutzung des Spiegels behuf der früher erwähnten Vergleichung von Bewegungsanreiz und Bewegungserfolg; Uebungen in der *Ausbildung des Tastsinns* zur blossen Auffassung von Sprachbewegungsursachen und Sprachbewegungswirkungen, zunächst *ohne*, später *mit* Auslösung des Anreizes. Es müssen dann weiter der Reihe nach auch die übrigen in den allgemeinen Erörterungen und Vorbemerkungen zum Theil schon erwähnten Auffassungs- und Nachahmungs-exercitien vorgenommen werden, besonders solche, welche sich auf gemeinsame Grundelemente ganzer Lautgruppen beziehen, also namentlich Uebungen zur Erfassung des Anreizes, welchen Muskelvibrationen (an den Weichtheilen der Wangen, der Kehlkopfsincisur, an gewissen Muskeln unter dem Kinn) auf die tastenden Hände ausüben; sowie auch Uebungen zur Unterscheidung des Verlaufs der Muskelcontractionen. Hierauf Entwicklung der Laute nach einem bestimmten Gange vom Leichtern zum Schwerern. Daneben ein täglicher Durchgang durch eine grössere Zahl von Lauten zur Fixirung der bei einzelnen, spät ertaubten Schülern bereits *vorhandenen*, oder im Fortgange der Uebungen sich leicht ergebenden Laute. Neben der Entwicklung der Laute

hergehend, eine Combination der entwickelten Laute zu Silben. Auswahl deutsamer Gegenstandswörter zur Uebung im Sprechen solcher Lautcombinationen, welche der allmählich zu steigernden Sprechfertigkeit der Schüler zugänglich sind. Vorführung deutsamer Anschauungswörter nach dem Gesichtspunkte einer stufenmässigen Gymnastik des Sprechmechanismus. Hierbei: Benutzung Hill'scher und anderer Bilder. (Der Gang ist *hier* bisher durch Benutzung einer Bildersammlung vorgezeichnet. Wo es indess irgend eine Möglichkeit gab, das zu Benennende in Wirklichkeit *vorzuführen*, ist die Wirklichkeit aber immer *zuerst* benutzt.) Da ein exactes Sprechen nur erreicht wird, wenn der Lehrer bis zur Erreichung deutlichen Sprechens und Lesens der einzelnen Wörter die Schüler, besonders die schwächeren, vorwiegend *einzel*n vornimmt, so hängt *die Zahl* der durchzunehmenden Wörter, abgesehen von der individuellen Befähigung der Schüler von dem Masse der *Arbeitskraft* ab, welches jedem einzelnen Schüler zugewendet werden kann, oder was dasselbe ist, von dem Umfange der Schülerzahl der Unterabtheilung. Je nach Verschiedenheit dieser beiden Umstände können etwa 30—60 deutsame Wörter mechanisch geläufig eingesprochen und ihrem Denkinhalte nach eingeübt werden. Die Schüler müssen zur Erreichung der Aufgabe gleichmässig im Absehen, Sprechen, Lesen und Nachschreiben nach dem Vorsprechen geübt werden, bis eine Verknüpfung von Sache und Wort erreicht worden ist. Es ist zugleich darauf zu sehen, dass ausser *Gegenstandswörtern* nach und nach auch einzelne andere, auf den Grad der erreichten Stufe der Sprechfertigkeit der Schüler berechnete Wörter für den Verkehr in der Schule zur Einübung gelangen. Von dem Zeitpunkte an, von welchem der Unterricht vorwiegend deutsame Wörter nach der Sprechschwierigkeit einübt, verfolgt derselbe eigentlich schon die Ziele des Unterrichts, der im zweiten Schulhalbjahre die grösste Zeit in Anspruch nimmt, des *Sprech- und Sachunterrichts*.

Sprech- und Sachunterricht. (2. Schulhalbjahr) Wöchentlich etwa 12 Stunden.

Allgemeine Bemerkungen.

Bei Ableitung der Unterrichtsgegenstände aus dem Entwicklungsstandpunkte und dem Bildungsbedürfnisse der Taubstummen ist bereits hervorgehoben, dass der Unterricht hier die zwiefache Aufgabe habe: zunächst die mechanische Sprechfertigkeit vorübend zu schulen und sodann den Schülern das erste *Sprachmaterial* anzueignen. Es handelt sich also hier um die Mittel und Wege zur Erreichung dieser Ziele.

1) Es ist bei einem andern Anlasse bereits hervorgehoben, dass der bildungsfähige Taubstumme bei Beginn des Unterrichts schon eine nennenswerthe Anzahl Vorstellungsbilder von Anschauungsobjecten besitzt und in seiner Weise zu urtheilen versteht, dass aber die mechanische Sprechfertigkeit gegenüber diesen Anfängen der Geistesentwicklung in einem gewaltigen Rückstande sich befindet. Es ist auch schon betont, dass eine Gleichmässigkeit der Entwicklung nicht erzielt werden kann, wenn man trotz dieser Verhältnisse noch den Theil der Geistesentwicklung vorwiegend zu berücksichtigen anstrebt, der bereits den anderen gegenüber in einem Vorsprunge ist. Erfahrene Unterrichtstechniker haben es deshalb von jeher als nothwendig bezeichnet, in diesem Stadio der Ausbildung der Taubstummen wie überhaupt im ersten Schuljahre alle Kraft auf den *Sprechunterricht* der Taubstummen zu concentriren, ihm alle anderen sprachlichen Aufgaben unterzuordnen, um so zunächst dem Sprechmechanismus im Gebiete des Wortsprechens *eine solche Folgsamkeit zu geben, wie sie behuf einer gleichmässigen Verfolgung aller Sprachaufgaben später nicht entbehrt werden kann.* Die Erzielung der Beherrschung des Sprechmechanismus in der Weise, dass eine gleichmässige Verfolgung aller Seiten der Sprachbildung möglich wird, erheischt aber zweierlei:

- 1) Die Befolgung eines *stufenmässigen Ganges* mit der *Tendenz einer nach und nach sich vollziehenden Bewäl-*

tigung aller möglichen *Sprechschwierigkeiten* im Bereiche der später vorkommenden Worte,

- 2) eine grosse Sorgfalt in der mechanisch geläufigen Einübung des vorgeführten Sprachmaterials.

Die zuletzt erwähnte Aufgabe existirt aber eigentlich für das gesammte Sprachmaterial, was man im Taubstummen-Unterrichte, speciell auf der Elementarstufe desselben vorführt. Wenn man bloss ihr allein hier genügt und im Uebrigen sich von der *Sache* bestimmen lässt, so kann man nicht sagen, dass man dem *Sprechunterrichte* eine leitende Stelle eingeräumt habe, dass *ihm* in solchem Falle *das erste Unterrichtsjahr* gehöre. Die Organe sind hier noch ungelenkig, man muss deshalb, um der Aufgabe sub 2 genügen zu können, mehr Zeit auf die Einübung eines jeden Wortes verwenden, als später. Dieser grössere Zeitaufwand zur mechanischen Einübung ist dann aber auch der einzige Unterschied gegen den Sprechunterricht in späterer Zeit. Es ist ein Unterschied des *Grades*, des Aufwandes an *Arbeitskraft*, nicht ein Unterschied in der Beschaffenheit, in der *Behandlung des Gegenstandes*. Nur da, wo dieser letzterwähnte Unterschied Beachtung findet, wo man die Bewältigung des phonetischen Theils der Sprache nach Gesichtspunkten und Regeln sich vollziehen lässt, welche auf eine stufenmässige Beherrschung der Sprechfertigkeit, auf die Natur des Gegenstandes selbst berechnet sind, nur da wird man davon reden dürfen, dass man sich durch die Rücksicht auf das *Sprechen* in nöthiger Weise leiten lasse. Der phonetische *Theil der Sprache* ist eine Bewegungsthätigkeit, welche von Taubstummen nur auf künstlichem Wege erlernt wird; die Erlernung muss sich deshalb auch nach den Regeln richten, die man bei Bewältigung künstlich zu erlernender Fertigkeiten überhaupt beachtet. Das erste der oben bezeichneten Erfordernisse darf gerade in Rücksicht hierauf nie ausser Acht gelassen werden. Der Clavierspieler kann auch nicht sofort jedes Stück, was man ihm vorlegt, spielen, er nimmt auch erst *einfache*, dann *complicirtere* Fingerübungen vor. Die sich der Bewältigung jeder künstlich zu erlernenden Bewegung entgegen stehenden Widerstände erheischen, dass man planmässig weiterschreite

und bei jeder neuen Schwierigkeit sofort *gleichmässig ein Ziel* verfolgende mehrfache Uebungen zu ihrer Bewältigung eintreten lasse. Die Muskeln und Nerven der Sprachorgane folgen sicherer, wenn sie sofort in derselben Richtung mehrfach geübt werden. Wer aber nach den (Seite 97 sub 1) bezeichneten Rücksichten einen Gang aufstellen will, der muss die einzuübenden Worte *vorher* unter Berücksichtigung möglicher Sprechschwierigkeiten *sorgfältig auswählen*.

Ein buntes Durcheinander von bald ein, bald mehrsilbigen, bald schwierigen, bald leichten Wörtern, wie sie sich beim Durchwandern verschiedener *Anschauungskreise* zum Zweck der Namen-Aneignung für Anschauungs-Objecte wohl ergeben, ist, und wenn man die vorgeführten Worte auch noch so sorgfältig sprechen lässt, — kein *planmässiger Sprechunterricht*; es ist *Sachunterricht*.

2) In älterer Zeit cultivirte man die mechanische Sprechfertigkeit mehr getrennt von der Sache. Hill hat einen bedeutenden Fortschritt dadurch angebahnt, dass er eine Bildersammlung (die erste Auflage ist nach seinen Schriften schon 1841 erschienen) zu dem Zwecke aufstellte, dass Sprech- und Sachunterricht aller Orten in die rechte Verbindung treten könnten. Mehrere Fibeln für Taubstumme (ich erinnere nur an die von Reimer und Wilke) haben einen ähnlichen Weg vorgezeichnet. In den ersten Jahrgängen des Organs für die Taubstummen-Anstalten hat *Schöttle* sich eingehend darüber verbreitet, wie der *Sprechunterricht* in *Worten* stufenmässig (er stellt etwa 10 Stufen auf) allmählich alle Schwierigkeiten bewältigen solle und mit dem *Sachunterrichte* in Verbindung zu setzen sei. Auch er hat 1856 für diesen Zweck den *Plan* einer Bildersammlung vorgelegt. Nach ihm haben andere Schulmänner sich in gleichem Sinne ausgesprochen. Rössler hat eine Sammlung kleiner Bilder erscheinen lassen, die in die Sprachbücher neben die den Kindern vorgeführten Worte geklebt werden sollen. Sie werden, wie ich gesehen habe, in verschiedenen Anstalten gebraucht.

3) In Frage kann kommen, ob wirklich für den gedachten Zweck Bilder nicht entbehrt werden können. Schon die Thatsache, dass so erfahrene Schulmänner wie Hill,

Schöttle, erst nach langjährigem Wirken mit solchen Unterrichtsmitteln hervorgetreten sind, deutet darauf hin, dass ihnen durch längere praktische Wirksamkeit das Bedürfniss danach nahe gelegt worden ist.

Man wird zuerst denken, ob es nicht besser sei, für deutable Wörter im Anfange nur wirkliche Dinge etc. vorzuführen. Man könnte zu dem Ende ein Verzeichniss der Benennungen, durch deren Einübung man die mechanischen Sprechschwierigkeiten vorüberend bewältigen will, sich als Leitfaden für den Unterricht zur Seite nehmen und die Benennung erst vollziehen, wenn von der wirklichen Sache, Person etc. das rechte Vorstellungsbild erworben wäre. Man würde dadurch einen Theil der beiden Aufgaben (die zweite, die *Sach*unterrichtsaufgabe) noch fruchtbringender machen können, als sie in einzelnen Fällen bei theilweiser Benutzung von Bildern unter Umständen werden wird.

Aber es stellen sich bei näherer Untersuchung der Ausführung *Hindernisse* entgegen. Geht man die zu bewältigenden Schwierigkeiten zergliedernd durch, so findet man bald, dass eine ganze Reihe von Stufen zu durchschreiten und dass auf jeder Stufe wieder zahlreiche verschiedene Sprechschwierigkeiten zu beseitigen sind, sowie auch, dass zur Beherrschung jeder Schwierigkeit die Einübung mehrerer unter dieselbe fallenden Wörter nöthig ist, wenn anders die Nervenbahnen für das Geschäft des Sprechens gefügig werden sollen. Man hat zur Erreichung seiner Aufgabe eine beträchtliche Zahl von Wörtern nöthig. Wirkliche Gegenstände kann man in der Schule *nicht* sofort in dem Umfange haben, als man Wörter vorführen muss. Kleine Modelle aus Spielwaarenlagern, wie man sie meistens gebraucht, sind nicht mehr geeignet, ein richtiges Vorstellungsbild von Gegenständen wach zu rufen, als gute Bilder. Auch wenn man eine ganze Reihe von Anschauungskreisen durchwandert, findet man nicht genug sachliches Material für *die* Benennungen, die man nöthig hat. Man muss schon aus dieser Rücksicht mit in die Ferne greifen und sich dann mit Repräsentanten der Wirklichkeit vorerst begnügen. Aber selbst in den Fällen, wo man die Kinder in die Anschauungs-

kreise führen wollte, in welchen die zu benennenden Dinge sich vorfinden, wird man diese Hinführung nicht immer vollziehen können aus einem andern Grunde. Man würde in einer Viertelstunde die Schüler in einen Wirthschaftshof, in eine Küche, auf den Markt führen müssen; in der folgenden eine Werkstatt, ein grösseres industrielles Etablissement, ein öffentliches Gebäude zu betreten haben; in der dritten nicht unterlassen können, sie in Feld und Wald zu führen. Da hätte man vielleicht die Dinge in der *zu ihnen gehörenden Umgebung*, aber für den Sprechunterricht wäre durch solches Hin- und Herwandern viel kostbare Unterrichtszeit verloren gegangen. Wenn man nun wieder auf den Ausweg verfallen wollte, in der Schule zunächst planmässig zu benennen, was sich in derselben in Wirklichkeit vorfindet und im Uebrigen die Anschauungskreise schon im ersten Jahre einen nach den andern behuf Namengebung zu durchwandern, so gäbe man das dem Sprechunterrichte dienen sollende Material nach der Sprechschwierigkeit in bunter Folge und ohne Beachtung der Regel, mehrere gleichmässige Uebungen unmittelbar sich folgen zu lassen. Da würde dann der Sprechunterricht nicht in der ihm gebührenden Weise zu seinem Rechte kommen. Will man also dem Sprechunterrichte geben, was ihm nach rationellen Grundsätzen und zur Erreichung seiner Aufgabe gebührt: eine *stufenmässige Folge* und die *leitende Stelle im ersten Schuljahre*, so kann man ohne künstliche Repräsentanten vorzuführender Anschauungsobjecte (Bilder, Modelle) nicht aus, letzteres insbesondere nicht, wegen der *Zahl* der vorzuführenden *Objecte* und wegen der *Beschaffenheit* der nach ihnen einzuübenden *Worte*.

4) Darüber, ob die Hill'schen Bilder für diese Aufgabe die geeignetsten sind, kann man ja getheilte Meinung sein. Unter den Bildersammlungen, die nach der *mechanischen Sprechfertigkeit* geordnet sind, sind sie zur Zeit, trotz mancher Mängel, noch die beste Sammlung. Hill hat sie nach der Vorrede zu seinem ersten Sprachwörterbuche auch noch zu anderen Zwecken benutzen wollen. Ob man nicht für diese anderen Zwecke bessere Grundlagen für den Unterricht aufzusuchen hat, gehört nicht hierher. Hier ist nur von

Wichtigkeit, dass Hill's Bilder ein sehr ausführliches sachliches Material zur planmässigen Bewältigung von Wortschwierigkeiten vorzeichnen und enthalten. Der letzte Bogen der Sammlung enthält keine Sprechschwierigkeiten mehr. Da einzelne Bilder mehrere gleichartige Sprechschwierigkeiten enthalten, so sind auf den 23 Bogen nahezu 400 Gegenstände dargestellt. Es ist jede Sprechschwierigkeit berücksichtigt. Man versuche nur, ob man manche der aus fernen Anschauungskreisen entnommenen Gegenstände zur Erreichung der Sprechaufgabe durch solche aus dem nächsten Anschauungskreise ersetzen kann. Man wird sehen, in welche Verlegenheiten man geräth. Es sind hier bisher gewöhnlich die Hill'schen Bilder durchgearbeitet. Ich habe mich aber überzeugt, dass man mit zwei Dritteln des gegebenen Materials seinen Zweck auch erreichen könnte. Das auf den Bilderbogen 10 bis 21 enthaltene Sprechmaterial für zweisilbige Wörter würde man unter Berücksichtigung der zu beachtenden Sprechschwierigkeiten ohne Nachtheil etwas einschränken können. Das dann durchzuarbeitende Material würde aber immer noch *viel* Worte für Objecte enthalten, die man nicht gleich zur Hand haben kann. Man muss bei Vorführung dieser aus fernen Anschauungskreisen entnommenen Gegenstände sich mehrfach mit Repräsentanten der wirklichen Objecte bis zu gelegener Zeit begnügen. Nicht bloss hier an der Anstalt führt man das zu Benennende thunlichst in der Wirklichkeit vor. Es ist wohl unter allen denen, welche für diesen Unterricht Bilder empfohlen haben, kaum *einer* der Ansicht, dass man da, wo man die wirklichen Gegenstände herbeischaffen kann, vom Bilde zunächst auszugehen habe. Man begnügt sich mit dem Bilde ja eben nur aus den angegebenen zwingenden Gründen, weil man die wirkliche Anschauung nicht überall und nicht ohne grossen Zeitverlust sofort herbeischaffen kann. Man geht aber bei den Spaziergängen mit den Kindern planmässig darauf hinaus, zu prüfen, ob unter den Namen, die man an Repräsentanten der Wirklichkeit wohl oder übel anschliessen musste, nun auch zweifellos der *wirkliche* Gegenstand vorgestellt wird. Bei den aus sehr weiter Ferne ent-

nommenen Objecten ist das freilich so rasch nicht möglich, als man es wünscht.

5) Wer auf dieser Stufe Bilder mit Erfolg gebrauchen will, der hat vorerst die nöthigen Schritte zu thun, dass alle Kinder verstehen lernen, sich unter einem Bilde die Sache vorstellen zu können. Bestimmte natürliche Geberdenzeichen sollen dabei nicht angewandt werden. Es genügt das *Hinweisen, Hindeuten auf einen Gegenstand*, sein hervorstechendes Merkmal, dass ja auch in beschränktem Umfange in der Rede Hörender vorkommt. Verschiedene Techniker haben bereits in Schriften erklärt, dass sie dies *Hinweisen* als ein Geberdenzeichen in eigentlichem Sinne nicht auffassen könnten. Man hat es ja auch *beim ersten mechanischen Sprechen* nöthig und es wird dadurch eine Pflege des Geberden-Ausdrucks *nicht* bewirkt. Der Schüler ist mit der Benutzung dieses Hinweisens auf die Aehnlichkeit von Gegenständen mit ihren Abbildern und Modellen aufmerksam zu machen. Er hat dann, für ihm vorgehaltene Gegenstände in einer Bildersammlung ihre Abbildung und umgekehrt für Bilder die ihnen entsprechenden Gegenstände aufzusuchen und nachzuweisen. Ist er hierzu in nöthigem Umfange und zwar selbst bei mässig guten Abbildungen befähigt, so ist generell das Nöthige geschehen, damit unter dem Bilde auch der Gegenstand vorgestellt werde. Die Hinweisungen in speziellen Fällen werden dadurch aber nicht überflüssig gemacht.

Wenn das mechanische Sprechen, Absehen, Lesen und Nachschreiben die grösste Zeitdauer in Anspruch nimmt, und als die Hauptaufgabe hier anzusehen ist, so beginnt doch im einzelnen Falle der Unterricht *immer mit der Sache* (bezw. ihrem Abbilde) und geht erst nach genügender Betrachtung derselben zum Worte über. Die Zuziehung der Bilder ist unter Umständen auch da, wo man *die Sache besitzt* und genügend hat beobachten lassen, *nicht* überflüssig. Sie belebt den Unterricht. Wie bereits früher hat bemerkt werden müssen, giebt jeder Vergleich, den das Kind in dieser Richtung anstellen muss, Anlass zu einem Identitätsurtheil. Man muss es Jahre hindurch erlebt haben, mit welcher Freude rechtgeführte Kinder es in unzweifelhafter Weise zu erkennen

geben, dass sie einen früher in Wirklichkeit gesehenen Gegenstand in seinem Bilde (Modelle) wiedererkennen, um zu wissen, dass Bilder zur Belebung des Unterrichts von Werth sind. Erst wenn man durch eine ausreichende Betrachtung der Sache (für die in nicht zu umgehenden Fällen Bilder als Repräsentanten der später zu gebenden Wirklichkeit dienen müssen, oder für die unter Umständen durch Bilder etc. noch ein weiteres Interesse zu erregen ist) die Vorstellung derselben in den *Blickpunkt des Bewusstseins* gerückt hat, die *Aufmerksamkeit* des Kindes *gespannt* ist in der Richtung des *Wunsches*, das Wort für die Sache, Person etc. wissen zu wollen: *erst dann empfiehlt* es sich, mit dem Wortsprechen und dem Absehenlassen zu beginnen. Es sind in solchem Falle die rechten vorbereitenden Schritte geschehen, um die rechte Aneignung des Wortes, die Verknüpfung von Sache und Zeichen zu sichern, für einen Theil der Schüler jedoch nur unter Benutzung der früher erwähnten Einübungsstufenleiter.

6) Lehrer, welche Neigung haben, auch das mechanisch zu betreiben, was nicht mechanisch betrieben werden darf, können mit Bildern Missbrauch treiben, wenn sie nach dem Vorzeigen des Bildes sofort das Wort geben. Es kann dann wohl vorkommen, dass die eingeübten Worte hie und da bloss Worte bleiben. Wo es recht getrieben wird, ist das aber ausgeschlossen. Ich habe auch schon lange eine Anstalt geleitet, aber solche üble Erfahrungen nur vereinzelt gemacht. Die neuerdings sich stark kundgebende Aversion mancher Fachmänner gegen den Gebrauch der Bilder beweist nur, dass ihnen gerade Fälle vorschweben, bei denen Lehrer durch ein geistloses Lehrverfahren mit Gebrauch von Bildern sich an der Sprachentwicklung taubstummer Kinder veründigt haben. Der *Missbrauch* hebt aber, wie überall, so auch hier, den rechten *Gebrauch* nicht auf. Sodann kommt aber wohl auch mit in Rechnung, dass Schulmänner oft zu viel wollen. Nach rationellen Principien kann man doch *hier* zunächst nur die Sprechfertigkeit in vollkommenster Weise fördern wollen und muss sich zufrieden geben, dass man nicht auch für den Sachunterricht *die denkbar vollkommenste Weise der Vorführung* mit treffen kann. Treibt man's

richtig, so wird für den Sachunterricht genug herauskommen. Käme aber selbst ein Fehler vor, so lässt sich derselbe ohne Schaden später corrigiren; der Anschauungsunterricht verfolgt ja mit ein solches Ziel. Hat man aber wegen ungleichmässiger Vorführung von Sprechschwierigkeiten im Sprechunterrichte etwas *Mangelhaftes fixirt*, so lässt sich das durch spätere Correctur nicht so rasch und glatt wieder beseitigen.

7) Der Hill'sche Gang durchläuft eine Reihe von Sprechschwierigkeitsstufen, welche in Rücksicht auf Silbenzahl, Lautfolge und Wortaccent festgestellt sind. Die an den Anfang gestellte Stufe wird man wohl überall für die leichteste, die am Ende stehende (Bg. 21 bis 23) für die schwerste halten. Ueber den Grad der Schwierigkeit *einzelner Zwischenstufen* kann man vielleicht verschiedener Meinung sein. Es kommt dabei auch in Betracht, ob man bei der Lautentwicklung anfangs die Consonanten gegen die Vokale in den Vordergrund gestellt hat. Man kann also rücksichtlich der Folge einiger Mittelstufen von dem Gange abweichen, wenn man dafür ausreichend erscheinende, rationelle Gründe hat. Die unter eine Stufe fallenden Schwierigkeiten muss man aber stets nach einander absolviren.

8) Nach der mechanischen Sprechfertigkeit hat der Unterricht darauf zu sehen, dass Dehnung und Schärfung der *Silben*, der *Silben-* und *Wortton* von vornherein *ingeübt* und *mit fixirt* werden durch das *Muskelgefühl*.

9) Damit der Lehrer *recht höre* und der Schüler *recht fasse*, muss der Lehrer nach Beseitigung der ersten Stadien der Einübung eines Wortes nicht fortwährend *gleichzeitig mit* dem Schüler sprechen. Letzteres auch aus dem Grunde, weil das ungelenkige Nachsprechen des Schülers, wenn gleichzeitig gesprochen werden soll, auch *auf den Lehrer wieder zurück* wirkt und der Schüler auf diese Weise gar nicht dahin kommen kann, mit der tastenden Hand zu erkunden, welchen Eindruck das Wort macht, wenn es *geläufig* als Ganzes gesprochen werden soll. Der Schüler hat die *Erinnerung*, die das Sprechen des *ganzen Wortes* auf die tastenden Hände machte, als *Gradmesser* für die *Richtigkeit der Nachbildung* festzuhalten und zu benutzen.

10) Nach den Gesetzen der Reflexerregbarkeit wirkt zur Förderung der richtigen Aussprache *excitirend*: einmal der *Blick* auf den sprechenden Mund des Lehrers und sodann der *Eindruck* der Bewegungsthätigkeit des Sprechorganismus auf die *Tastorgane*, wenn dieselben an die richtigen Stellen des Sprechapparats gelegt werden. Das Ertasten der Muskelthätigkeit ist zudem das Hauptförderungsmittel einer *Fixirung* der Aussprache. Da beim Lesen die eine besondere Excitationskraft besitzenden *Eindrücke* auf das *Gesicht* und die *Tastorgane* wegfallen, an ihre Stelle bloss das fixirte Muskelgefühl und die *Vorstellung* an die vor längerer Zeit *gehabten wirklichen* Eindrücke tritt und diese Vorstellung nach psychologischen Grundlehren nicht so *excitirend* wirkt, als die *wirklichen* Eindrücke, so fördert man durch die Anordnung, dass die Schüler zu *Hause* lesen sollen, noch *bevor* man die Worte richtig *fixirt* hat, das *schlechte* Sprechen.

Es ist darum eine auf wissenschaftlicher Basis ruhende *Unterrichtsregel*: die Schüler erst dann zum häuslichen Nachlernen und Nachlesen anzuhalten, wenn sie die Worte *vorher* in der Schule *tadellos* gesprochen und richtig gelesen haben und wenn hierbei das Muskelgefühl des *richtigen* Sprechens fixirt ist.

11) Stellen sich hierbei Sprechschwierigkeiten ein, so sind zunächst die Theile des Wortes, die Lautcombinationen, bei *welchen* diese Schwierigkeiten zu Tage treten, *allein* zu üben. Man thut aber wohl daran, durch eine Sammlung ähnlicher Lautcombinationen noch eine *extraordinäre* Uebung in derselben Richtung eintreten zu lassen, bis man es erreicht, dass sowohl das Absehen, als das Sprechen, Lesen und Nachschreiben der betreffenden Wörter, wie aller ähnlichen Wörter, sich *rasch* und geläufig vollziehe.

Stoffliches.

So lange von den Bildersammlungen für diese Stufe die Hill'sche noch immer als die bessere bezeichnet werden muss, empfiehlt es sich, als Hauptziel des Unterrichts anzusehen: nach vorgängiger Erweckung eines Vorstellungsbildes der abgebildeten Gegenstände das mechanische geläufige

Sprechen der Namen der Anschauungsobjecte für die ersten 23 Bilderbogen von Hill mit der Seite 102 bezeichnen Einschränkung einzuüben und Sache und Wort sodann zu verknüpfen. Es darf dabei nicht ausgeschlossen sein, Namen für Gegenstände, Personen etc., für welche die Kinder das Wort wissen wollen und nach der bereits erreichten Stufe des Lehrganges auch sprechen lernen können, nebenher mit einzuüben; jedoch nur in solchem Umfange, dass die Erreichung des Zieles, im 2. Semester die *Wortschwierigkeiten* an der Hand von dauernd mit der Sache zu verknüpfenden Anschauungswörtern vorübend zu bewältigen, *nicht* in bedenklicher Weise verlangsamt werde. Ist die Zahl der Schüler der Abtheilung gross, so ist es empfehlenswerth, die Schüler zur Absolvirung des *mechanischen*, wie des *sachlichen* Theiles der Aufgabe unter zwei Lehrer zu vertheilen. Gleichwohl sind aber in solchem Falle — wenn man alle Wörter der 23 Bilderbogen nimmt — nicht selten noch einige Wochen des 3. Schulsemesters, wie Seite 83 bemerkt ist, zur Absolvirung der Aufgaben des *Sprech-* und *Sachunterrichts* nöthig. Bei einer Abtheilung von 9—10 normal befähigten Schülern wird man gegen Abschluss des 2. Schulsemesters das festgesetzte Ziel indess erreichen können. — Wenn, wie schon angedeutet ist, hier fortan die Zahl der im Ganzen durchzusprechenden Wörter auf $\frac{2}{3}$ der bisher durchgenommenen reducirt wird, so geschieht dies jedoch immer unter Innehaltung des Grundsatzes, dass jede Sprechschwierigkeit in nöthiger Weise berücksichtigt werden muss.

Formübungsunterricht und mechanisches Sprechen.

Der Unterricht beginnt mit dem 2. Schulsemester und endet mit dem Schluss des *achten*. Seine Ziele und Aufgaben auf den verschiedenen Stufen sind früher angegeben, es handelt sich also hier nur um das Verfahren und die Stoffvertheilung zur Erreichung der verschiedenen Bildungsstationen.

Formübungsunterricht und mechanisches Sprechen. 2. Schulsemester. Wöchentlich 10 Stunden.

Die Schüler haben 30—60 Namen für Anschauungsgegenstände kennen gelernt, daneben auch einige prädicative Wör-

ter gelegentlich sich eingeübt. Jetzt gilt es, die prädicativen Gattungen planmässig vorzuführen. Dass man sein Ziel nur erreicht, wenn man *eine Form nach der andern* zum sichern Eigenthum der Schüler macht, ist bereits erörtert.

Zu den dafür früher angeführten allgemeinen Gründen treten noch etwa folgende besondere hinzu. So wie man Hindeutungen auf einzelne Merkmale der benannten Anschauungsobjecte macht, so ist die Anregung zum Urtheil da. Letzteres vollzieht sich, wie überhaupt der Gedanke, *rasch*. Aber es vollzieht sich zunächst nur in der Weise, wie der Taubstumme denkt, durch blosse Aneinanderreihung der Begriffe. Jeder prädicative Begriff wird indess in der Wortsprache mit dem Substantivbegriff durch eine bestimmte Beziehungsform verbunden. In den verschiedenen Beziehungsformen dieser Art pflegt nun in dem Falle erfahrungsgemäss recht bald eine Verwechslung durch die Taubstummen einzutreten, wenn man sie sofort in bunter Folge hat auftreten lassen. Dem Taubstummen genügt nach seiner Denkweise die blosse Aneinanderreihung der Stoffwörter, es hat für ihn deshalb wenig Sinn, diese verschiedenen Beziehungsformen zu fassen und zu gebrauchen, selbstverständlich viel weniger Sinn, als für ein Kind, welches, wenn es sich seines Denkens bewusst wird, dasselbe mit den Formen unserer Sprache bereits fest verknüpft vorfindet. Zum Ersatze dessen, was im Entwicklungsgange des hörenden Kindes dem Kinde unbewusst die natürlich wirkenden Interpretationsmittel besorgen, muss hier ein Verfahren eintreten, welches gewissermassen in einem diametralen Gegensatze zum Sprachgange des Lebens steht. Man muss auf Grund von Anschauungsstoff an den dem Schüler bekannten Anschauungsobjecten so viele Beispiele vorführen, bis sich für eine bestimmte Beziehungsform insoweit ein Denkinhalt ausgesondert hat, dass der Schüler auf Grund dieser Aussonderung sie fortan selbstständig richtig anzuwenden befähigt ist.

Erst wenn man das erreicht hat, geht man zur zweiten Form über, daneben fort und fort die erste ühend und in ähnlicher Weise beim Weiterschreiten stets verfahrend. Giebt man die Formen in bunter Folge, so kann man Ansprüche

an die *Selbstthätigkeit* der Schüler nicht machen. Sie lernen vielleicht, wenn ihnen eine genügende Zahl von Anschauungswörtern aus der vorgeführten Ausdrucksform bekannt ist, die Beziehungsform für den *einzelnen* Fall verstehen, aber damit ist noch nicht die *selbständige Anwendung* der Form gegeben. Man kann in solchem Falle die Schüler eine längere Zeit hindurch nur führen; zu einer *freien Anwendung* der Ausdrucksformen unserer Sprache können sie auf diesem Wege (wenn sie überhaupt je dahin gelangen) nicht rasch kommen. Von Taubstummen zu fordern, dass sie Urtheile, für welche sie die Ausdrucksformen unserer Sprache noch nicht besitzen, über ein Anschauungsobject in richtiger Form selbständig *fällen* sollen, ist nicht anders, als den *zweiten* Schritt vor dem *ersten* thun zu wollen, es anzustreben zu *tanzen*, noch bevor die zu Führenden *gehen* können. Ein zweckmässigeres Mittel zur Aussonderung des Denkinhalts einer Beziehungsform bis zur Fähigkeit des Selbstgebrauchens derselben als das oben erwähnte der unmittelbar nach einander folgenden Vorführung zahlreicher Beispiele von derselben Form, giebt es nicht. Werden aber viele Beispiele nach einander von einer Form gegeben, so lässt sich dieselbe auch — wie früher bereits erwähnt ist — nach der phonetischen Seite leichter einsprechen, Tonfall und Satzaccent werden in solchem Falle geläufiger nachgeahmt.*)

Nur Mangel an Distinctionsgabe und Ueberfluss an Oberflächlichkeit können dahin führen, eine auf dem Wege

*) Da die Ausführungen möglicher Weise falsch gedeutet werden können, so füge ich, um einem möglichen Missverständnisse von vornherein zu begegnen, noch Folgendes hinzu.

Meine Ansicht geht nur dahin, so viele Beispiele vorzuführen, als nöthig sind, damit sich der ungefähre Denkinhalt einer Beziehungsform bis zur Fähigkeit des ersten Anwendenkönnens für das Kind aussondere, und ich bin überzeugt, dass dieses Ziel um so rascher erreicht werden wird, je mehr sich die hierzu ausgewählten Beispiele an *das Leben des Kindes* anschliessen, aus dem *Bedürfnisse zum Gedanken-Ausdruck hervorgegangen* sind. Ich meine aber nicht, dass es zweckmässig ist, eine Form in einer *endlosen* Reihe von Beispielen vorzuführen. Masshalten ist hier um so mehr am Platze, als zu lange Reihen von derselben Form das Kind ermüden, zum gedanken-

der Anschauung vermittelte planmässige Sprachübung, wie sie durch die besonderen Bedürfnisse der Taubstummen geboten wird, mit Grammatik (Sprachlehre) zu verwechseln. Die Sprachübung des Sprechbildungsganges Hörender genügt für *diesen* künstlichen Auffassungsweg *nicht*, der Unterricht muss hier direct auf das Ziel losgehen und dem Schüler die Ausdrucksformen für die Sache, den Gedanken, in *der Folge* geben, welche unzweifelhaft zum Verständniss führt. Es sind nicht grammatische Gesichtspunkte, welche die *Folge* der Formen bestimmen; es ist lediglich der Grundsatz, im Wege der Anschauung vom *Leichteren* zum *Schwereren* fortschreiten zu wollen.

Zur Entscheidung der Frage, was *leichter* und was *schwerer* ist, sind mehrere Rücksichten massgebend. Einmal darf im Satze nur *ein* unbekannter *Satztheil* auftreten. Hiernach müssen die einfach nackten Sätze die *ersten* sein. Aber es tritt weiter der andere Gesichtspunkt hinzu: als erste Satzformen solche zu wählen, welche möglichst wenig Formveränderungen haben, weil Taubstumme für derartige Formveränderungen wenig Sinn besitzen. Weiterhin aber wird berücksichtigt, dass das vorzuführende Gedankenverhältniss *nicht* zu viele Auffassungsschwierigkeiten darbiete. Gerade diese letzte Erwägung ist massgebend, die dritte Form des einfachen Satzes, die Form, bei welcher das Prädicat durch einen Gegenstandsbegriff ausgedrückt wird, weiter zurückzuschieben. Sie enthält ein Subsumtionsurtheil und der prädicative Gegenstandsbegriff ist eine Abstraction. Des Denkverhältnisses halber hütet man sich meistens — Ausnahmen von dieser Regel kommen auch hier vor — diese Form gleich anfangs auftreten zu lassen. Folgte man gram-

losen Aufnehmen und schliesslich zu rein mechanischem Nachbilden veranlassen.

Die *geistige Spannung* darf nicht verloren gehen; diese wird wach erhalten, wenn nach der zur Aussonderung des Verständnisses nöthigen Anzahl von Beispielen das Kind zwischen mehreren vorgekommenen Formen selbständig zu wählen veranlasst wird. —

Eine von den neueren Schriften über die Stufe leistet wirklich in dem Darbieten zu langer Reihen ein und derselben Form des Guten zu viel.

matischen Grundsätzen, so müsste sie unmittelbar nach den andern Formen des einfachen Satzes folgen. Man stellt weiter der Verbindung mit „*sein*“ gern bald die Verbindung mit „*haben*“ gegenüber. Diese Verbindung mit „*haben*“ im Satze enthält aber schon mehr als den *einfach nackten* Satz. Aehnliche Erwägungen bestimmen auch im weiteren Verlaufe des Unterrichts die Reihenfolge der einzuübenden Ausdrucksformen.

In der untersten Abtheilung kann es sich nur um die Einübung der allereinfachsten, leichtesten Ausdrucksformen handeln. Den Gang im Einzelnen anlangend, wird zunächst eine klare Vorstellung von *dem* erweckt, was Gegenstand des Urtheils sein soll. Sodann wird durch die nöthigen Beispiele in dem geschilderten Sinne Sorge getragen, dass der Denkinhalt des neuen prädicativen Wortes sich aussondert. Hierauf folgt in der vorbeschriebenen Weise die Einübung der Ausdrucksform bis zur Fähigkeit des sichern Selbstanwendenkönnens derselben.

Hieran schliessen sich dann Uebungen zur Gruppierung der Satztheile unter Fragewörter, zur Ausfüllung unvollständiger Urtheile, welche unter erlernte Ausdrucksformen fallen, zur Anwendung der vollen Frage etc.

Der *Gang im Besondern, angedeutet durch die den Satzformen entsprechenden Fragewörter.*

1) Gruppierung der eingeübten Namen unter die Fragewörter: *Wer? Was?*

2) Prädicat ein *Eigenschaftswort*. Eigenschaftswörter in einfach nackten Sätzen. Wie ist? (als Ueberschrift über das Eigenschaftswort im Satze) Ich bin — Du bist — Sie sind.

3) Prädicat ein ungegenständliches *Zeitwort*. Was thut? Was thuen Sie?

Zuerst Angabe des Infinitivs; dann Anwendung des Zeitworts im Satze auf eine Person oder *Sache* (dritte Person). Dann: Was thue ich? Was thust Du? Was thuen Sie?

4) Angabe der Theile eines Dinges, einer Person. *Was hat?* der bestimmte und unbestimmte Artikel im ersten und im vierten Falle.

Ich habe — —. Das ist mein —. Du hast — —. Das ist Dein —.

„ „ meine—. Deine—.

„ „ mein —. Dein —.

Sie haben — —. Das ist Ihr —.

„ „ Ihre —.

„ „ Ihr —.

5) Wo? mit den Ortsadverbien: *da, hier*, im Satze. *Da ist ein etc.*

Imgleichen: — *hat ein* und — — *hat kein* — in Sätzen.

6) Ist — ist nicht? ist *wie?* ist nicht *wie?*

Schreiben, 4 Stunden wöchentlich. (Die beiden untersten Abtheilungen haben diesen Unterricht bisher gemeinsam hier gehabt.)

Deutsche Currentschrift. Entstehenlassen des Buchstabens vor den Augen aller Schüler an der Wandtafel. Hierauf Vorschreiben des Lehrers auf der Schiefertafel unter aufmerksamer Beobachtung der Handlung durch die einzelnen Schüler. Nachschreiben auf der Schiefertafel. Anfangs sind in Bezug auf Schönheit der Handschrift der Schüler nicht zu hohe Anforderungen zu stellen, damit das Ziel bald erreicht werde, das Schreiben in den Dienst des Articulations- und Sprachunterrichts stellen zu können. Im Wesentlichen Innehaltung eines genetischen Ganges durch die Gross- und Kleinbuchstaben. Im zweiten Schulhalbjahre Beginn des Schreibens mit Feder und Dinte auf Papier.

Der Umstand, dass nicht gleich Schönheit, sondern nur wünschenswerthe Richtigkeit in *Nachahmung* der Buchstabenform zu erzielen ist, steht *nicht* im Widerspruch mit der Grundregel der *Aneignung* technischer Fertigkeiten. Diese fordert gute *Muster* und Verhütung falscher *Gewöhnung* — hier Verhütung der *Gewöhnung* einer falschen Haltung der Hand etc., — aber sie fordert nicht eine sofortige Erreichung der höchsten Stufe der Vollkommenheit der *Nachahmung*.

Turnen. Mädchen wöchentlich 2 Stunden, Knaben wöchentlich 2 Stunden. Ueber das Turnen der Mädchen ist am Schluss berichtet.

Hier nur das Turnen der Knaben. Die Knaben der sieben Schul-Abtheilungen sind beim Turnen in drei Abtheilungen zu scheiden. Zur III. (der untersten) Turn-Abtheilung gehören hier die Knaben der Schul-Abtheilungen VII, VI.

Uebungen für Turn-Abtheilung III wie folgt:

Freiübungen: Aufstellung in Frontreihe (Stirnreihe), Grundstellung, Stampftritt und Handklapp, Frontstellung durch Abstandnehmen, offene Flankenstellung, Wendungen, Fussstellungen, Kopfbewegungen, Armbewegungen, Rumpfbewegungen, Bein- und Fussbewegungen, gewöhnlicher Gang, Taktgehen, Laufen.

VI. Abtheilung (2. Schuljahr).

Bemerkungen über das Verfahren im Besondern.

(Hauptsächlich die Anschauungs- und Sprachübungen betreffend.)

Von den drei Hauptlehrgegenständen, deren Ziele Seite 84—86 angegeben sind, — dem Formübungs-Unterrichte, dem Sprach- und Anschauungsübungs-Unterrichte, sowie dem *Lese-Unterrichte* — darf man die *Anschauungs- und Sprachübungen* nicht mit dem späteren *Anschauungs-Unterrichte* verwechseln. Der Anschauungs-Unterricht hat es mit einer gründlichen Betrachtung der einzelnen Anschauungsobjecte und mit der Aufgabe, die umgebende Welt sachlich kennen zu lehren, zu thun. Der *Sachzweck* steht hier oben an. Um denselben zu verfolgen, kann der Unterricht erst dann beginnen, wenn der Schüler sich in nöthiger Weise in der Sprache *frei* ausdrücken kann. Diese Anschauungs-Uebungen im zweiten Schuljahr sind Anschauungsübungen, bei denen *ein* Anschauungsobject *nur* betrachtet und im Wesentlichen *nur insoweit besprochen* wird, als es zur dauernden Einübung und Befestigung der jeweilig im Formunterrichte auf Grund von Wahrnehmungen entwickelten und planmässig bis zu einer relativen Sicherheit befestigten Formen *erforderlich* ist.

Sie sind also ein Mittel zum *Zweck der Sprachübung*, der weitem Befestigung der Ausdrucksformen *der Sprache*.

2) Da die erste Formgruppe schon im zweiten Schulsemester auf Grund von Anschauungsstoff zur Einübung gelangt ist, so können diese Anschauungs- und Sprachübungen bei Anfang des zweiten *Schuljahres* sofort beginnen. Sie laufen hier neben dem Form-Unterrichte her. Im Verlaufe der Zeit, die erforderlich wird, damit die Anschauungs-Sprachübungen im Wege der freien Anwendung die in Abtheilung VII bereits vorläufig eingeübten Formen *dauernd* befestigen, hat der Formübungs-Unterricht die Schüler bereits wieder mit ungefähr vier oder fünf neuen *Ausdrucksformen* soweit vertraut gemacht, dass bei weiterer Besprechung von Anschauungsobjecten die Uebungen nunmehr die Richtung verfolgen können, den Schüler in der *Anwendung* der von ihm verstandenen zehn Ausdrucksformen sicher zu machen. Ein ähnliches Verhältniss des sich unterstützenden Weiterschreitens der *Form-* und der Anschauungs- und Sprachübungen findet auch im Fortgange des Unterrichts statt.

3) Die Frage *sagt* den Kindern — nachdem sie eingeübt ist — indirect die jeder Frageform entsprechende Aussageform *vor*. Eine freie Anwendung der Formen erheischt deshalb, dass die Anregung zur Anwendung derselben zunächst durch Betrachtung der *Sache selbst* gegeben werde. Erst dann, wenn die Hindeutungen nicht zum Ziele führen, darf die Frage helfend eintreten.

4) Wie auf der Vorstufe jedes *Wort*, so muss hier jede *Ausdrucksform* mechanisch geläufig ausgesprochen und richtig gelesen werden, ehe man Ansprüche an das häusliche Nachlernen macht.

Gang im Besondern.

Formübungsunterricht und mechanischer Sprachunterricht.
(12 Stunden wöchentlich):

Die Satzformen, welche im zweiten Schuljahre auf Grund concreten Stoffs, von der *Sache zum Zeichen* übergehend, in Gruppen vorgeführt und eingeübt werden, sind, durch Fragen bezeichnet, etwa die folgenden:

(Einübung durchweg in vollständigen Sätzen)

1. Wie viel? (in Verbindung mit haben); —
in Zusammenhang damit ist eingeübt die Form der *Einzahl*
und *Mehrzahl* erlernter *Hauptwörter*. —

2. Der 4. Fall in Sätzen mit *transitiven* Verben. Fragen:
Wen? Was?

Für die eingeübten und auf Grund des Zeigens der
Sache und Vormachens der Handlungen gefundenen Sätze —
sind über die Aussagewörter durch den Schüler immer die
entsprechenden Fragewörter gestellt:

<i>Wer?</i>		<i>Wen?</i>
	Was thut?	
<i>Was?</i>		<i>Was?</i>

Nach Einübung zahlreicher anderer Beispiele folgen
besonders Befehle und Redensarten mit Anwendung des
4. Falles, entnommen aus dem Kreise der Aufträge, welche
der Lehrer oder der Pfleger dem Schüler zu ertheilen hat.

3a. Die Anwendung des Wortes *auch* in Sätzen, in
denen das Prädicat ein Eigenschafts- oder Thätigkeitswort ist.

Das Wort *und* als Verbindungswort zwischen mehreren
Prädicaten, die einem Subjecte zugesprochen werden.

Der bereits behandelte Anschauungsstoff ist noch einmal
durchzugehen und es ist zu zeigen, dass mehreren Gegen-
ständen der Umgebung dieselbe Eigenschaft oder Thätigkeit
zukomme.

b. An Stelle des „*das ist auch*“ ist dann „*das ist noch*“
in vielen Sätzen mit Anschauungswörtern einzuüben.

4. Einfach nackte Sätze (Prädicat ein *Eigenschafts-* oder
Thätigkeitswort) mit der Negation „*nicht*“.

5. hat — und haben	} in zahlreichen Beispielssätzen auf Grund von Anschauungsstoff der nächsten Anschauungskreise.
ist — und sind	
hat <i>ein</i> — hat <i>kein</i> in Sätzen.	

6. Das Befinden an einem Orte. Die Frage: Wo? Die
verschiedenen Präpositionen und weitere Ortsadverbien in
Beispielssätzen. an — auf — in — unter — über — hinter
— vor u. s. w.

da — dort — oben — unten — vorn — hinten.

7. Sätze auf die Frage: Woraus? Wovon? (Namen für
Stoffe.)

Was ist von — ?

oder

aus — ?

Woraus ist	{	der — ?
Wovon ist		die — ?
		das — ?

Urtheile über Geräthe, Kleidungsstücke, Münzen etc.

8. Womit eine Thätigkeit ausgeführt wird — in Sätzen.

Werkzeuge werden nach ihrem Gebrauch vorgezeigt und dann die Sätze vom Schüler gebildet. Auch hier, wie in allen vorgehenden und späteren Fällen, die Gruppierung der Theile des Satzes unter Fragewortern (z. B.

Wer?

Was thut?

Womit?

Der Schneider

schneidet

mit der Scheere.

[dreifache volle Frage]).

9. Bestimmungen der Weise einer Thätigkeit; Adverbien, die sich auf Wahrnehmungen der Schüler beziehen in Sätzen.

10. *Was für ein?* Das attributive Adjectiv in Beispielsatzen. Gegenüberstellung *dieser* Sätze und einfacher Sätze mit Eigenschaftspradicaten. — Das erste Mittelwort im attributiven Gebrauch in Sätzen. Gegenüberstellung dieser Sätze mit den entsprechenden einfachen Sätzen mit verbalem Predicat.

11. Die Frage: Wessen?

Ich habe — — Das ist mein — meine — mein —

Du hast — — Das ist dein — deine — dein —

Er hat — — Das ist sein — seine — sein —

u. s. w.

a. Angabe der Theile eines Dinges, ausgedrückt durch *haben*, gegenüber gestellt der Angabe der Theile eines Dinges, ausgedrückt durch den zweiten Fall.

Beides in vielen Sätzen. Ueber den zweiten Fall ist die Frage: *Wessen* zu setzen.

b. zusammengesetzte Hauptwörtern, in denen entweder das *Grundwort* oder das *Bestimmungswort* einen Theil des Ganzen bezeichnet, in einfachen Sätzen. Nach der Einübung dieser Sätze dieselben Sätze noch einmal in Gegenüberstellung mit Sätzen, in denen ein *Genitiv* vorkommt.

c. Angabe des Besitzes sowohl durch *haben*, als auch durch den zweiten Fall. (Besitzfall.)

12. Frage: Wem? in Sätzen. Angabe des Besitzes durch *gehören*.

Gehört dem	{	einem
der		einer
dem		einem

13. Die vollständige Declination des Hauptwortes in Beispielssätzen auf Grund von Stoff aus der Anschauung. Alsdann die Declination gesondert, d. h. nicht im Satze.

14) Gattungsbegriffe für sinnliche Gegenstände in Sätzen. (Dritte Form des einfach nackten Satzes: — einfach nackte Sätze, deren Prädicat ein Gegenstandswort ist.)

Entwicklung übergeordneter Begriffe für die den Kindern bekannten Dinge (d. h. durch Subsumtion).

15) Können, wollen, sollen, müssen, dürfen — in so zahlreichen Beispielssätzen, dass sich das Kind das Verständniss für den Sinn dieser Worte ableiten kann.

Demnächst einzelne Sätze dieser Art mit Anwendung der Negation (nicht).

16. Wohin? Woher? in Sätzen.

17. Wann? in Sätzen. (Zu welcher Stunde, zu welcher Tageszeit? an welchem Tage? in welchem Monate?)

18. Wozu?	{	in Sätzen.
19. Welcher? dieser, jener		

20. Vergleichung zweier Dinge nach ihren Eigenschaften, Comparation. Vergleichung nach der Zahl.

21. Ordnungszahlen in Sätzen. Unbestimmte Zahlwörter in Sätzen.

22. Reflexive Zeitwörter in Beispielssätzen.

23. Die 3 Hauptzeiten in Sätzen nach veranschaulichenden Bildern. Zunächst nur in der dritten (vielleicht auch noch ersten) Person der Einheit. Hierbei: jetzt, früher, künftig. Demnächst dafür: *Gegenwart Vergangenheit, Zukunft*.

24. Thätige und leidende Form des Verbs. Form der Gegenwart. Dritte Person.

25. Die Declination des Adjectivs	{	in Sätzen.
26. Die Declination des persönlichen Fürworts		

27. Das erzählende Tempus.

28. Gegenteilige Eigenschaften — nicht, sondern.

Die im Vorstehenden etwa vorkommenden, grammatisch klingenden Bezeichnungsweisen mussten gewählt werden, um kurz das zusammenfassen zu können, worum es sich handelt. Für die Unterrichteten handelt es sich hier nur, wie mehrfach hat betont werden müssen, um eine auf anschaulicher Basis sich entwickelnde *Sprachübung*. Das Ziel derselben, ein Verwachsensein der Urtheilsformen mit den Ausdrucksformen unserer Sprache, wird theils durch eine ausreichende Zahl gleichartiger Beispiele einer Form erreicht, theils noch besonders gefördert, durch den in den Vorbemerkungen für den Unterricht dieser Abtheilung des Nähern geschilderten

Anschaungs- und Sprachübungs-Unterricht. (Wöchentlich etwa 10 Stunden.)

Derselbe übt das gesammte Formenmaterial, in etwa sieben *Gruppen* vertheilt, mittelst *Besprechung von Anschauungsobjecten nach und nach* ein. Bei Beginn halten sich die Besprechungen, wie bereits angedeutet ist, innerhalb des Rahmens der ersten, demnächst der ersten und zweiten, weiterhin der ersten bis dritten etc. Gruppe. Zuletzt werden die Besprechungen immer länger, doch brauchen Formen, die genügend sicher sind, nicht fort und fort wiederholt zu werden. Es wird dem Schüler nach Betrachtung eines Anschauungsobjectes nur *angedeutet, was etwa zum Ausdruck gelangen soll*.

Die Ausdrucksweise hat er selbst zu wählen.

Sofern der Unterricht, wie in früheren Jahren hier stets geschehen ist, an ein geschriebenes Heft angeknüpft wird, haben die Lese- und Sprachübungsstunden (wöchentlich 4 bis 6) durch Anknüpfung an ein Lesebuch die *Ziele* des Formübungs-Unterrichts, besonders aber auch die der *Anschaungs- und Sprachübungen* des Weiteren zu verfolgen. *) Handelt es sich in dem Lesebuch um Beschreibungen, so ist zunächst von der *Sache* und *nicht* vom *Buche* auszugehen.

Haben die Schüler die Sache frei besprochen, so kann die Beschreibung *nachher im Buche* gelesen werden.

*) Von der Stundenzahl für den Formübungsunterricht (12 Stunden) und von der für Anschauungs- und Sprachübungen (10 Stunden) sind in solchem Falle 4 Stunden für das Lesen abzurechnen.

Den vorstehenden Mittheilungen muss Berichterstatter eine ergänzende, besondere Verhältnisse betreffende Bemerkung hinzufügen.

Seit dem Jahre 1860/61 sind für die in Frage befangenen drei Gegenstände in *Stade* die hier geschilderten Grundsätze im Wesentlichen massgebend gewesen. Der Formgang ist auf Grund gemachter Erfahrungen ab und an in einigen Punkten abgeändert; er ist also ausprobiert und schliesslich in der bezeichneten Weise festgestellt. Für das, was leichter oder schwerer ist, sind sowohl *allgemeine Grundsätze* als schliesslich eine *Correctur derselben durch* etwa gemachte gegentheilige *Erfahrungen* massgebend gewesen.

Es ist also im Vorstehenden der Gang verzeichnet, wie er hier gewesen ist, so lange zum Lese-Unterrichte Bücher benutzt wurden, die nur auf Unterstützung der nach schriftlichen Aufzeichnungen verfolgten Aufgaben des Formübungs-Unterrichts wie der Anschauungs-Sprachübungen berechnet waren. Es wird im Wesentlichen der Gang sein, dem zu folgen ist, wenn in dem gedachten Sinne aufgestellte, aus der Anstalt hervorgegangene, und druckleglich vervielfältigte Schriften erst vorliegen.

In den letzten Vorjahren ist indess der Unterricht dieser Klasse — lediglich um den Schülern das zeitraubende Abschreiben zu ersparen — für alle drei bisher erwähnten Disciplinen an Rössler's erstes Lese- und Sprachbuch angeschlossen gewesen, jedoch in der Weise, dass gegen Schluss eine Ergänzung der dort nicht behandelten Formen nach dem vorstehenden Plane eingetreten ist und dass Einrichtungen getroffen sind, um der Besprechung der Anschauungs-objecte den Charakter der freien Sprachanwendung zu wahren.

Um nur *ein* Buch benutzen zu müssen, wird neuerdings der Unterricht der ganzen Elementarstufe an Vatter (verbundener Sach- und Sprachunterricht) angeschlossen und es ist Plan, damit fortzufahren, bis es möglich wird, ein auf meine Anschauungen berechnetes Buch für die Hand der Kinder zu publiciren. *)

*) Trotz der Abweichung in gewissen Grundansichten konnte es mir nicht schwer fallen, mich zur Zeit für die Vatter'schen Bücher

Diese Vatter'schen Bücher werden, wie ich auch zugleich in Bezug auf die folgenden Abtheilungen vorgreifend bemerken will, benutzt für den *Formübungs-* und für den *Lese- und Sprachübungs-Unterricht* und in ersterer Hinsicht hie und da nach dem Plane ergänzt. Beim Anschauungs-Unterrichte wird aber daran festgehalten, dass er zugleich mit der Verfolgung seines Sachzweckes Mittel zur Uebung in der selbständigen Anwendung bereits zum Verständniss gebrachter Ausdrucksformen werde.

Auf gewisse Abweichungen in den Grundansichten werde ich vielleicht gezwungen sein, an einem andern Orte einzugehen.

Aber diese Abweichungen treten in dem Materiale für diese Klasse wenig hervor, da Vatter ja zunächst daran festhält, die im Formunterrichte „gewonnenen Aussageformen zu Beschreibungen zusammenzustellen“, anzuwenden.

Das Vatter'sche erste Bändchen wird im Formübungs-Unterrichte des 2. Schulsemesters schon begonnen. Es wird im 3. und 4. Schulsemester etwa bis zu $\frac{2}{3}$ (in Stade) zu absolviren sein.

Rechnen, wöchentlich 6 Stunden (bezw. so lange Zeichen-Unterricht in dieser Classe ertheilt wird, 4 Stunden.)

Hier erlaube ich mir die auf die hiesigen Anstaltsverhältnisse sich beziehenden Bemerkungen gleich vorauszuschicken.

Der Unterricht im Rechnen nahm früher in der untersten Abtheilung seinen Anfang. Es waren aber, um Zeit für das Sprechen zu gewinnen, in den letzten Jahren nur 2 Stunden dafür ausgeworfen. Da sich des Standes der Geistesentwick-

zu entscheiden. Das durch sie gebotene Lese- und Sprachübungsmaterial ist besser, als das, was andere Bücher für die betreffende Unterklasse gebracht haben. Es sind in der Form recht ansprechende Stücke im II. Bändchen geboten. Dass die beigegebenen sprachlichen Uebungen der Sprachausbildung der Kinder von Nutzen sein müssen, wird man auch dann annehmen, wenn man über die Stellung des Formübungs- zum Sachunterrichte etc. anderer Meinung sein muss. Vor allem ist von Wichtigkeit, dass die Bücher *nicht*, wie manche andere der Art, darauf angelegt sind, durch die Masse des Stoffes wirken und auf solchem Wege das Ziel erreichen zu sollen.

lung der Recipienten wegen in 2 Stunden doch nicht viel erreichen lässt, die Zeit aber zur Cultur der mechanischen Sprechfertigkeit auf dieser Stufe immer noch nicht recht ausreichen will, so ist neuerdings empfehlenswerth erschienen, in Abtheilung VI erst den Rechenunterricht zu beginnen.

Werden dann 6 Stunden für diesen Gegenstand zur Verfügung gestellt, so wird sich im ersten Schuljahre fürs Rechnen (d. i. im zweiten Schuljahre), schon eine gute Grundlage legen lassen. Es handelt sich zunächst um Erweckung der Zahlvorstellung für die Zahlen unter 10 und sodann um Anschluss derselben an die Ziffer und das den Schülern bereits gelegentlich im ersten Schuljahre bekannt gewordene Zahlwort.

Hiernach das Rechnen. Erste Stufe: Die 4 Species unter 10 und zählen bis 20. Zunächst Addition und Subtraction. Bei der Addition sind zu üben die Fälle des Aufsuchens der Summe, des Zerlegens der Summe in die Summanden. Bei der Subtraction ist es ganz zweckmässig, wenn man die Kinder nicht bloss übt, die Differenz zweier Zahlen unter 10 aufzusuchen, sondern auch den Minuend nach Angabe des Restes und des Subtrahendus aufzufinden. Das Zählen unter 20 wird zunächst unter Hinweis auf gleichartige Anschauungsgegenstände (Bohnen, Kugeln der Rechenmaschine) zu üben sein.

Zweite Stufe: Die 4 Species unter 20 und das Zählen bis 100. Ziel in Stade: Heuer §. 13 der Vorschule. Häusliches Rechnen nach einer Rechenfibel, die sich in den Händen der Kinder befinden muss.

Schreiben 4 Stunden. (cf. Abth. VII.) Beide Abtheilungen können dabei, wie angedeutet, durch einen Lehrer unterwiesen werden. Die deutsche Currentschrift. Grossbuchstaben in genetischer Folge, zunächst allein, später in Worten und Sätzen, zu denen der Anschauungs-Unterricht das Material bieten muss.

Zeichnen wurde bisher in Abtheilung VI begonnen in wöchentlich 2 Stunden. Stigmographische Methode. Der Plan war: *Die ersten $\frac{3}{4}$ Jahre Tafelzeichnen.* Schräge Striche zwischen 2 Punkten, dann senkrechte Striche. Kleine Figuren. Hierauf Linien in grösseren Dimensionen, zuletzt über die ganze Tafel. *Letztes Vierteljahr: Buchzeichnen.* Das Pensum des Tafelzeichnens noch einmal im Buche.

Neuerdings erheben sich gewichtige Stimmen gegen den zu frühen Beginn des Zeichenunterrichts. Es wird angestrebt, dass derselbe erst in Abtheilung V beginne. Gegen das Punktnetzzeichnen haben sich namhafte Augenärzte erklärt; diese Methode soll aber bei den Unterrichtsbehörden beliebt sein.

In Rücksicht auf die gegen dieselbe von Augenärzten geltend gemachten Gründe ist es indess einer ernsten Erwägung werth, ob es sich empfiehlt, sie bei *Taubstummen* beizubehalten.

Turnen der Knaben. 2 Stunden. (cf. die betreffenden Angaben unter Abtheilung VII.)

V. Abtheilung (3. Schuljahr).

Allgemeine Vorbemerkungen.

Die allgemeinen Ziele des Sprachunterrichts des dritten Schuljahrs und der einzelnen Disciplinen desselben, sowie das gegenseitige Verhältniss dieser Disciplinen sind bereits Seite 86—87 angegeben. Rücksichtlich des einzuschlagenden Weges sind noch Bemerkungen nachzufügen.

Zur Besprechung von Anschauungsgegenständen stehen dem zu Unterrichtenden mit Beginn des dritten Schuljahres nur die Formen *des einfach erweiterten Satzes* zur Verfügung, nicht aber bereits die des *zusammengesetzten Satzes*. Damit jede Schranke für die Besprechung von Anschauungsobjecten fortfalle, empfiehlt es sich deshalb, den Schüler so zu führen, dass er recht bald die Formen des zusammengesetzten Satzes verstehen und anwenden lerne. Wenn man nun im ersten Semester des dritten Schuljahres von den 16 Stunden, die für den *Formübungs-*, den *Anschauungs-* und den *Lese-Unterricht* disponibel gestellt werden, 6 Stunden allein dem Formübungs- und mechanischen Sprachunterrichte zuwendet, so reicht man für diesen Zweck im zweiten Semester mit 4 Stunden nicht bloss aus, sondern hat mit Beginn des letzten Quartals des dritten Schuljahres die hauptsächlichsten Formen des zusammengesetzten Satzes bereits absolvirt und kann auch schon im Laufe des ersten Semesters einen grossen

Theil der jeweilig vorgeführten Formen des zusammengesetzten Satzes im Anschauungs-Unterrichte mit verwenden und einüben.

Besonderes.

Formübung und mechanisches Sprechen. Erstes Semester 6 Stunden, zweites Semester 4 Stunden wöchentlich.

Auch die vorzuführenden Ausdrucksformen des zusammengesetzten Satzes müssen sich auf etwas gründen, was aus dem Sprachbedürfnisse des Schülers, oder auch aus Sinneswahrnehmungen hervorgeht und der Schüler muss diese Sinneswahrnehmungen kurz *vor Angabe* der Urtheile und der Ausdrucksformen dafür gemacht haben. Die *Sachanschauung* bildet den *Ausgangspunkt* und es muss dafür gesorgt werden, dass das Kind die Deutung für etwa noch unbekannte Anschauungswörter des zusammengesetzten Satzes schon *vorher* empfangen habe. Ebenso steht es fest, dass der Schüler die einzelnen Sätze, aus denen sich der zusammengesetzte Satz zusammensetzt, *vorher* zu verstehen befähigt sein muss. Sofern der Schüler nämlich einfach erweiterte Sätze noch nicht versteht, wird er auch nicht zur rechten Erfassung des Sinnes der Verbindungspartikeln und der Formveränderungen, welche bei ihrer Zusammensetzung notwendig werden, sowie zu einem *exakten* Verständniss des Denkinhalts der Zusammensetzung im Ganzen gelangen. Endlich aber darf man auch hier nicht meinen, dass sich der rechte Denkinhalt der die Verbindung vermittelnden *Fügewörter* auf Grund *eines* Satzes oder einiger aus der Anschauung gewonnenen Beispielssätze sofort völlig richtig aussondere. Es ist auch hier eine gewisse Anzahl von Beispielen nöthig, damit ein rechtes Verstehen, und es sind noch mehr Beispiele erforderlich, damit die Fähigkeit der *Anwendung* verstandener Formen erreicht werde. Dass auch beim zusammengesetzten Satze das *wiederholte Nacheinandervorkommen derselben* Ausdrucksform das beste Mittel ist, die Form geläufig *einzusprechen*, bedarf kaum noch der besonderen Hervorhebung.

Rücksichtlich der Reihenfolge der Formen liegt die Erwägung nahe, dass die bloss coordinirten Satzverbindungen

weniger Auffassungsschwierigkeiten darbieten, als subordinirte. In dem Gedankengange der Schüler vollziehen sich aber zu der Zeit, in welcher er die Formen des einfachen Satzes in der Gewalt hat, vielfach Urtheile, welche in dem Verhältnisse der Ueberordnung und Unterordnung stehen. Berücksichtigt man das Bedürfniss zur Aeusserung vorhandener Gedanken mit, so wird man nicht ängstlich daran festhalten wollen, zunächst alle coordinirten Satzverbindungen zu nehmen, ehe man es wagen dürfe, Satzverbindungen des zusammengesetzten Satzes, welche im Verhältniss der Ueber- und Unterordnung stehen, einzuüben. Man wird mit einer der leichtern der letzten Art schon früh beginnen und muss seinen Gang so einrichten, dass man planmässig (wie hier stets geschehen ist) weiterschreite. Ausweislich der Erfahrungen, welche, nach erschienenen Schriften zu urtheilen, auch von anderer Seite gemacht sind, gilt es vielfach als Regel, die Verbindungen, in welchen das Relativpronomen vorkommt, bei der planmässigen Einübung ziemlich weit zurückzuschieben, schon wegen der Schwierigkeiten, die durch die Auffassung und Anwendung der Declinationsformen etc. hierbei entstehen u. s. w.

Sind die vornehmsten und gebräuchlichsten *Ausdrucksformen* des zusammengesetzten *Satzes* eingeübt, so gilt es, im vierten Quartale des dritten Schuljahres, das Augenmerk einer möglichst sichern Bewältigung gewisser *Flexionsformen* — besonders der Conjugation der verschiedenen Zeiten und Redeweisen — zuzuwenden, den Schüler mit den Anfängen der Wortbildung, der Ableitung und Zusammensetzung der Wörter *durch Gebrauch* bekannt zu machen und dann complicirte Formen, sowie die Umbildung, Auflösung von Sätzen mehr und mehr in den Kreis der *Sprachübungen*, basirt auf *Anschauung*, hineinzuziehen.

Sprachübungs- und Anschauungsunterricht. (Einschliesslich des erzählenden Anschauungsunterrichts im ersten Semester wöchentlich 6, im zweiten 8 Stunden.)

Der Unterrichtsstoff ist ungefähr der folgende: Personen und Gegenstände der Schule, — hierbei thunlichst Anschauungsobjecte, welche nicht bereits in Abtheilung VI Gegenstand

der Besprechung gewesen sind. Sodann: die Kleidungsstücke, die Körpertheile, das Schul- und das Wohnhaus (Küche, Keller, Speisekammer, Wohnstube, Kammer), Nebengebäude, Viehstall, Scheune etc. Wirthschaftshof. — Die Familie. — Hausthiere. Besonders die in der *ersten* Zeit vorgeführten Objecte sind zu betrachten und zu beschreiben nach *Gestalt, Theilen, Eigenschaften, Zahl, Stoff, Gebrauch, Zusammenhang der Theile, Nutzen oder Zweck* etc. Es ist indess nie zu vergessen, dass es sich zunächst nur um klare dauernde Vorstellungsbilder von den Gegenständen und um ein solches Wissen über dieselben handelt, wie es ein gut unterrichteter Mensch mit blosser Elementarbildung etwa besitzt, sowie dass der fragliche Gewinn dieses Unterrichts hauptsächlich in der durch ihn gebotenen *Gelegenheit zur freien selbständigen Anwendung* und Uebung des Kindes in dem ihm im Formunterrichte zunächst vorgeführten und durch die Uebungen im Anschauungsunterrichte weiter zu befestigenden Ausdrucksformen der Sprache und zwar hier der nach und nach auftretenden Formen des *zusammengesetzten* Satzes handelt.

Aber dieser sprachliche Gewinn ist in Wahrheit *nur* vorhanden, wenn der Schüler für die Gedanken, Urtheile etc., welche durch Beobachtung der Sache unter Hindeutungen des Lehrers bei ihm angeregt worden sind, die Ausdrucksformen schon *frei zu wählen* vermag und in dieser Wahl durch den Unterricht gerade soviel geübt wird, als es nöthig ist, dass er in der Anwendung der Formen des *zusammengesetzten* Satzes schliesslich nicht mehr irre. Es gilt das in aller Masse auch für den Unterricht der nächstfolgenden Abtheilung.

Legen es ausserordentliche Umstände nahe, Anschauungsobjecte, deren Besprechung bei stricter Innehaltung der Folge des Ganges noch nicht statthaben könnte, *vorweg* zu nehmen, so ist die Innehaltung des Ganges nicht in der Weise bindend und zwingend, dass diese Vorwegnahme ausgeschlossen bleiben müsste.

Vor der allzugrossen *Vertiefung* in kleinliche, die Kinder *langweilende* Einzelheiten wird der Lehrer geschützt, sobald er erwägt, dass die Sprache, welche dem Kinde durch der-

artige *Beschreibungen* von Anschauungsobjecten gegeben wird, im Wesentlichen eine *Büchersprache* ist, welche zwar aus dem formellen Gesichtspunkte, dem Kinde alle Ausdrucksformen einzuüben, in nöthiger Weise gepflegt werden muss, aber doch im Verkehr der Menschen unter einander weniger gebraucht wird. Der Taubstumme kommt später nicht häufig in die Lage, *Gegenstände beschreiben* zu müssen, dagegen bedarf er der Sprache des *Verkehrs* unter Bezugnahme auf Dinge seiner Umgebung jeden Tag, jeden Augenblick. Es ist das ein Fingerzeig, in diesem Unterrichte nicht bloss Anschauungsobjecte zu beschreiben, sondern die *wirklichen, möglichen oder wahrscheinlichen Beziehungen der Menschen zu den Anschauungsobjecten hervorzuheben*, weil das Kind sehr häufig im Verkehr mit Andern des Sprachausdrucks dafür bedarf. Passt das Bezügliche nicht in den Rahmen der Beschreibung hinein, so ist es kurz nachzufügen. Daneben aber dürfen auch die für den beschreibenden Anschauungs-Unterricht angesetzten Stunden ab und an mit benutzt werden, um den Schülern zunächst die Unterhaltungssprache für den Schulverkehr zu geben.

Zur besonderen Pflege der *erzählenden Form* haben Vorgänge zu dienen, die sich vor den Augen *aller* Schüler vollzogen haben, also Vorgänge auf dem Spielplatze, in der Schulstube, auf den gemeinsamen Spaziergängen. Der Sprachausdruck kann zunächst, namentlich wenn es sich um Vorgänge handelt, die sich in der Schule vollzogen haben, in der dem Kinde bekannten beschreibenden Form gegeben werden. Die so gewonnenen Beschreibungen sind aber am *andern Tage in die erzählende Form* umzuwandeln und so bei den Schülern zu befestigen. Erst im weiteren Verlaufe des Unterrichts können, sofern das von allen Schülern beobachtete Material nicht ausreicht, auch Vorgänge herangezogen werden, deren Beobachtung nur Gruppen von Schülern zugänglich gewesen ist. Es wird sich aber in der Regel Stoff genug bieten, durch Vorgänge, welche von der ganzen Klasse beobachtet sind.

Der *Lese- und Sprachunterricht* (4—6 Stunden) ist so lange, als hier nur nach dem geschriebenen Lehrgange für den Form- und Anschauungs-Unterricht unterrichtet wurde, an die

Hill'schen Bücher für den beschreibenden und erzählenden Unterricht (d. i. an die Bändchen für den Elementar-Unterricht und die kleinen Erzählungen und Fabeln) angeschlossen werden. Da, wie bereits bei Abtheilung V bemerkt ist, jetzt die Vatter'schen Bücher gebraucht werden, so muss sich der Unterricht ausser bei den *Lese-* und *Sprachübungen*, auch bei den *Formübungen* im Wesentlichen an Vatter anschliessen. Vor den Leseübungen wird der Stoff von Lesestücken vorbereitend durchgearbeitet, es schliessen sich an das Lesen selbst weitere *zergliedernde* Uebungen an. Die Formübungen nehmen dann im Verhältniss für die Woche so viel Zeit in Anspruch, als durch die angesetzte Stundenzahl etwa ausgedrückt ist. Der beschreibende Anschauungs-Unterricht verfolgt sein nächstes *sachliches* Ziel ebenso sehr, wie das mehrfach erwähnte andere *sprachliche* Ziel, d. h. er wird mittelbar Sprachunterricht durch die Uebungen in Anwendung verstandener Formen. Wenn durch Lesestücke des Buches ein zu besprechendes Object in gewünschter Weise erörtert ist, schliesst auch der Anschauungs-Unterricht sich nach vorgängiger freier Besprechung des Anschauungsobjectes schliesslich ans Buch an, verliert aber im Uebrigen sein Ziel nicht aus dem Auge. Es wird mit dem letzten Theile von Vatter I begonnen, in Vatter II wird dann nach Absolvirung von Vatter mit dem der Jahreszeit entsprechenden Abschnitte der Anfang gemacht. Ein sprachliches Hinderniss steht dem nicht entgegen, weil thunlichst mit Ablauf des 5. Schulsemesters die gebräuchlichsten Sprachformen auf Grund von Anschauungsstoff vorbereitend eingeübt sein sollen (cf. Seite 86).

Schriftliche Arbeiten. Zwei Stunden. Aufstellung von Beschreibungen vorher besprochener Gegenstände. Anleitung zu schriftlichen Mittheilungen über Erlebtes.*)

*) In der fünften Abtheilung kann es sich selbstverständlich *nicht* darum handeln, dass die Schüler über Tageserlebnisse schon selbst schriftliche Mittheilungen bringen, sondern nur darum, dass der Lehrer sie anleitet, den an sie in einer kleinen Zeit des Tages herantretenden (und zwar den an jeden einzelnen Schüler herantretenden) Vorgängen nach und nach eine solche Aufmerksamkeit zu

Biblische Bilder 4 Stunden wöchentlich.

Die Ziele des Unterrichts sind bereits Seite 89 angegeben.

Ich muss aber auch hier eine Bemerkung einfügen, die sich auf besondere Verhältnisse der Stader Anstalt bezieht.

schenken, welche das Bedürfniss, sich darüber äussern zu können, wach ruft. Der Lehrer hat dann (in den Vorbereitungsstunden) zuerst den mündlichen und demnächst den schriftlichen Ausdruck dafür mit den Schülern zu gewinnen. Das Resultat der schriftlichen Aufzeichnung (anfangs höchstens 6—8 der Fassungskraft der Kinder zugängliche Sätze) hat sich der Schüler als Ausdruck für seine individuellen Erlebnisse anzueignen. Handelt es sich um noch unbekannte Worte für Anschauungsobjecte, so sind diese in der vorbereitenden Besprechung *vorher* zu geben. Die Vorgänge, welche die Schüler gemeinsam erlebt haben, behandelt vorwiegend der erzählende Anschauungs-Unterricht. Zur Anleitung für die Mittheilung von Tageserlebnissen gilt es, *dem* nachzuspüren, was an die Schüler in kleinen Tagesabschnitten herangetreten ist, damit es möglich werde, letztere mit dem Sprachausdrucke dafür bekannt zu machen. Je mehr Wechsel in den Vorgängen stattfindet, welche das einzelne Kind für einen bestimmten kleinen Zeitabschnitt berühren, desto reicher wird der sprachliche Gewinn für Alle. Um die Communication durch den eigentlichen Geberden-Ausdruck vermeiden zu können, muss der Lehrer die Vorgänge aus dem Leben der Kinder, für welche denselben der Sprach-Ausdruck angeeignet werden soll, selbst vorher kennen. Für die Schulzeit und die Schulpausen kann der Lehrer das Nöthige durch planmässige Beobachtung erfahren, für andere Zeitabschnitte muss er die Mittheilungen vorher instruirter älterer Schüler und Pfleger benutzen. Aeltere Schüler können namentlich angeleitet werden, die Schüler der Abtheilungen V und IV auf dem Schulwege zu begleiten und über das durch sie Beobachtete zu berichten. Weiterhin können sie ähnliche Beobachtungen in der Spielzeit ausser der Schule anstellen. Die anzuleitenden kleineren Schüler gewinnen schliesslich an den Lebensvorgängen, die sie sonst nicht beachtet haben, auf solchem Wege Interesse.

Nur wenn man sie anleitet, an den Vorgängen kleiner Tagesabschnitte nicht mit geschlossenem Geistesauge vorüberzugehen, und der Lehrer ihnen für solche Vorkommnisse, nachdem das Bedürfniss zur Aeusserung darüber geweckt ist, den richtigen Sprachausdruck anzueignen nicht unterlässt, nur dann werden sie *später* dahin kommen, einen wirklichen Tagesbericht schreiben zu können. Wird aber gleich damit begonnen, einen Bericht über den ganzen Tag aufstellen zu wollen, so darf man sich nicht wundern, wenn die Berichte eiförmig werden. Es beschränkt sich dann gemeiniglich alles auf Her-

Der Unterricht in der Beschreibung biblischer Bilder wurde früher mit dem 5. Schulsemester hier begonnen. Das stoffliche Ziel war für das 5. und 6. Schulhalbjahr: Zehn ausgewählte Geschichten des alten und zwölf ausgewählte Geschichten des neuen Testaments, veranschaulicht durch biblische Bilder von Richter, Schreiber und Schill, Fliedner etc. — Behandlungsform: *beschreibend-erzählend* unter anfänglichem Prävaliren der beschreibenden Form und unter immer stärkerem Zurücktreten der beschreibenden gegen die erzählende Form im weitem Fortgange des Unterrichts. Es hat sich aber im Laufe der Zeit als zweckmässig erwiesen, den Beginn des Unterrichts noch um ein Quartal zurückzuschieben. Die Schüler müssen erst in der erzählenden Form einige Uebung haben, ehe dieser Unterricht beginnen kann. Zur Pflege derselben werden ausser den dafür besonders angesetzten Stunden im fraglichen Quartale auch die vier Stunden benutzt, die früher zu Zwecken der Beschreibung biblischer Bilder verwandt wurden. In Folge hiervon ist es jetzt nur möglich, drei Viertel des stofflichen Materials zu absolviren, welches früher durchgenommen wurde. — Den gegen zu frühen Beginn des biblischen Geschichtsunterrichts neuerdings geltend gemachten Gründen kann ich mich in der Hauptsache nur anschliessen, glaube aber nicht, dass erforderlich ist, diesen Unterricht so lange hinauszuschieben, bis er in so vollkommener Form ertheilt werde, als es von der in Rede stehenden geschätzten Seite gleichzeitig anheim gegeben worden ist.

Rechnen. 4 Stunden. Rechnen im Zahlengebiet unter 100 und Zählen bis 1000. Eigentliches Ziel: (Stade) Heuer, Vorschule bis §. 17.

vorhebung der Leibes- und Lebensbedürfnisse für den Tag: Aufstehen, Ankleiden, Tagesmahlzeiten, Beginn der Nachtruhe etc. Diese Dinge pflegen endlose Male sich in späteren Berichten zu wiederholen.

An der hiesigen Taubstummen-Anstalt sind neuerdings zur Vorbereitung auf die schriftlichen Arbeiten ausser den im Plane stehenden Stunden wöchentlich 2 besondere Stunden für mündliche Vorbereitung der schriftlichen Arbeiten für jede der in Frage kommenden Abtheilungen zur Verfügung gestellt.

Schönschreiben combinirt mit Abtheilung IV. 2 Stunden. Einübung der lateinischen und deutschen Schrift. Schreiben zwischen Linien. Der Lehrer schreibt vor. Die vom Schüler nachzuschreibenden Sätze werden so gewählt, dass sie der Einprägung werthen Sprachunterrichtsstoff aus dem Anschauungs- und Sprachunterrichte enthalten.

Zeichnen. 2 Stunden. Fortsetzung des stigmographischen Zeichnens. Grundlage: Huther, stigmographisches Zeichnen, 1. Heft. Ergänzung der dort vorgeführten Figuren durch ähnliche, welche der Lehrer an die Tafel zeichnet. Uebungen im Zeichnen gerader Linien.

Turnen der Knaben, zweite Turn-Abtheilung combinirt mit Schul-Abtheilung IV der Anstalt. Zunächst dieselben Uebungen wie in Abtheilung III für das Turnen. Hierbei vollständiges Commando; Wendungen und Gangarten besonders geübt. Stabübungen, Springübungen über Schnur und Bock. Turnen an der wagerechten Leiter und am Schwebebaum, Klettern an Stangen und Tauen.

IV. Abtheilung (4. Schuljahr).

Anschauungsunterricht und Sprachübung vier Stunden.

Die im beschreibenden Anschauungs-Unterrichte zu durchwandernden Kreise sind: *Garten, Feld, Wald, Wiese, Feld- und Waldthiere*, der Berg, das Wasser, die Luft, die Erde, der Himmel, Tages- und Jahreszeiten, Kalenderkunde, Verkehrswesen, der Mensch und sein Beruf, Gesundheit, Krankheit, Tod.

Von diesem Material wird das im Sommer durchgenommen, was zu dieser Jahreszeit bei Spaziergängen im Freien sich am besten beobachten lässt, das Uebrige zu besonderer Zeit; im *Winter* erfolgt der Gang in die Werkstätten. Sind einzelne Anschauungsobjecte im Vatter'schen Lesebuche behandelt, so kann sich nach Vornahme der nöthigen Uebung des Schülers in der freien Besprechung dieser Objecte das Endresultat der Behandlung an das betreffende Lesestück anschliessen.

Die bei Abtheilung V. erwähnten Gesichtspunkte der Behandlung: nur das *Wissenswerthe* in den durchwanderten

Kreisen zu nehmen, dieses selbst auf Grund der Sache *finden zu lassen* und die Unterweisung als ein Mittel der sichern Einübung verstandener Ausdrucksformen zu benutzen, gelten auch hier. In der Sachkenntniss *gleicht der Unterricht manche Lücken im Wissen des Schülers aus*. Letzterer hat zunächst durchaus nicht von allen Objecten, die ihm hier vorgeführt werden, *klare, dauernde Vorstellungsbilder*. Im sprachlich lexikalischen Sinne ist ihm gleichfalls *vieles* neu. In logisch-sachlicher, wie formeller Hinsicht tritt zu allem von ihm durch Beobachtung Gefundenen auch Einzelnes hinzu, was *gegeben* werden muss. Es sind das *Belehrungen*, die sich an das durch Betrachtung Gewonnene anschliessen. Sie müssen für Manches Ersatz bieten, was Hörende nur ausserhalb der Schule erlernen. Ein grosser Theil der in letzterer Beziehung zu erledigenden Aufgaben fällt dem weiter unten zu erwähnenden Lese-Unterrichte zu.

Heimatskunde 2 Stunden.

Sie hat zunächst genaue Bekanntschaft mit dem Anstaltsorte, sowie mit seinen Einrichtungen zu vermitteln. Der Anstaltsort wird von Strasse zu Strasse durchwandert und die Schüler haben unter Anleitung des Lehrers eine Karte zunächst von der unmittelbaren Umgebung der Anstalt und weiterhin von der Stadt zu entwerfen. Die in der Stadt sich befindenden öffentlichen Gebäude, Behörden, Institute etc. bieten Anhaltspunkte, um dem Schüler ein nothdürftiges Verständniss von dem zu eröffnen, was er von den Gemeinde- und Staatseinrichtungen hier schon kennen lernen kann. Der spätere Unterricht in der Geographie, soweit er etwas behandelt, was auf derartige öffentliche Einrichtungen Bezug nimmt, kann dann auf das in diesem Unterrichte gewonnene Bekannte erläuternd zurückgreifen. Der Unterricht hat sodann die nächste Umgebung der Stadt zu durchwandern. Er bespricht die Thore, die umliegenden Gebäude, die Brücken, und zieht die Verkehrsadern (Flüsse, Strassen, Kanäle) in den Kreis seiner elementaren Besprechung. Er erläutert bei der Durchwanderung von Feld, Wiese, Berg, Thal etc. die Begriffe, welche der geographischen Kunstsprache angehören. Weiterhin haben die Schüler auf Grund ihrer Wanderung

mit dem Lehrer eine topographische Karte der Umgebung der Stadt zu entwerfen. In der letzten Hälfte des letzten Semesters wird der Regierungsbezirk (Landdrosteibezirk Stade) besprochen. Der Sprachzweck concurrirt auch hier mit dem Sachzweck. Die hier vorzunehmenden Erörterungen geben häufig Anlass, die Form der Definition und des zusammengesetzten Satzes zu üben.

Die *freien Sprachübungen* haben in wöchentlich 2 Stunden sowohl die Verkehrssprache weiter zu cultiviren, als die Fähigkeit, Erlebtes etc. wieder erzählen zu können, zu steigern — zu steigern ohne Rücksicht auf eine andere Schranke im Ausdruck als die, welche in Rücksicht auf den intellectuellen Entwicklungsstandpunkt des Schülers zu beachten ist. In der *Verkehrssprache* der Schüler entdeckt der Lehrer tagtäglich Mängel; sie geben ihm die Anhaltspunkte zur Pflege der Ausdrucksweise des Dialogs. Ebenso wird es dem Lehrer nicht schwer, zu erkunden, dass der Schüler über manche der erlebten *Vorgänge* sich nicht recht ausdrücken kann. In diesem Falle hat der Lehrer den Sprachausdruck in der erzählenden Form zu geben und Sorge zu tragen, dass alle Einzelheiten des Sprachausdrucks recht zum Verständniss gelangen.

Die Ziele des wöchentlich 4 Stunden in Anspruch nehmenden Formübungs-Unterrichts im vierten Schuljahre sind im Allgemeinen schon angedeutet. Es sind nicht die einer *Sprachlehre*, sondern nur der *Sprachübung* auf Grund von *Beispielen aus der Anschauung*. Sprachlehre gehört überhaupt nicht auf diese Stufe.

1) Uebungen zunächst zur Eröffnung des Verständnisses schwieriger Verbindungsformen und der sie einleitenden Bindewörter auf Grund zahlreicher Beispiele, deren Ziel die Anwendung der Formen auf angedeutete ähnliche Gedankenverhältnisse ist.

2) Uebungen an Stelle zusammengesetzter Sätze eine Gedankenverbindung nur durch *einfache Sätze* ausdrücken und umgekehrt einfache Urtheile zu zusammengesetzten verbinden zu können. (Meistens im Anschluss an Lesestücke vorzunehmen.)

3) Uebungen zur Eröffnung des Verständnisses von Wörtern, die aus Wurzelwörtern abgeleitet werden;

4) Ableitung des Sinnes von *Vor-* und *Nachsilben* auf Grund erläuternder Beispiele und durch Beispielssätze.

5) Uebungen in den Aussageweisen, in der bestimmten und unbestimmten Redeweise.

6) Uebungen, den Sinn von Wörtern und Wortformen durch umschreibende Sätze zu gewinnen.

7) Eröffnung des Verständnisses für manche abstracte Begriffe im Anschluss an concreten Denkstoff aus dem Sprachunterrichte u. s. w. u. s. w.

Alles, was die Formübungen von Vatter bieten, wird in der Stader Anstalt, so lange das Lesebuch II von Vatter im Gebrauch ist, verwerthet und durchgearbeitet. Es gilt aber auch hier wieder der bereits bei einer andern Abtheilung geltend gemachte Gesichtspunkt, dass das Gegebene nach den in den allgemeinen Ausführungen und Bemerkungen angedeuteten Grundsätzen und unter Bezugnahme auf das für diesen Zweck sonst vorhandene oder ausgearbeitete Material zu vervollständigen ist bis zur Erreichung der angedeuteten Ziele.

Lese- und Sprachübungs-Unterricht. Anschluss an Vatter's verbundenen Sach- und Sprachunterricht. 4 Stunden.

Zweck:

1) Bereicherung und Vervollständigung der Sachkenntniss des Schülers, Erweiterung seines Gedankenvorraths durch Stoff von lebensvollem Inhalt.

2) Steigerung besonders der sprachlichen Weiterbildung, durch Einführung in die Büchersprache (d. h. des Lesebuchs); hierbei Bekanntmachung mit bisher noch nicht vorgekommenen Wörtern und Wendungen, wie sie in den verschiedenen Darstellungsformen und auch in der gebundenen Rede vorkommen. Zunächst Entwicklung des Verständnisses des ganzen Satzes, dann genaue Auffassung der schwierigeren Theile und ihrer Verbindung zum Ganzen. Uebungen, um diese schwierigeren Formen zum sichern Eigenthume des Schülers in der Weise zu machen, dass er sie künftig vorkommenden Falles anwende.

Schriftliche Arbeiten. 2 Stunden. Dieselben Uebungen, wie in Abtheilung V. Anfänge des Briefschreibens. Tagebücher über Erlebnisse des Schülers in gewissen Abschnitten des Tages. Es ist auch in dieser Abtheilung noch wünschenswerth, dass der Schüler vorwiegend sich über Tagesabschnitte äussert, in welchen er hat beobachtet werden können.

Biblische Geschichten zur Vorbereitung auf den biblischen Geschichtsunterricht. (4 Stunden.)

Im ersten Halbjahre ausgewählte Geschichten des alten, im zweiten Halbjahre ausgewählte Geschichten des neuen Testaments. Anschluss der biblischen Geschichte an Hills biblische Geschichten (der s. g. kleine Hill). Zusammenfassung des Inhalts in Bibelsprüchen. Lernen der 10 Gebote. 15—20 Geschichten des alten und höchstens 20 Geschichten des neuen Testaments im Jahre.

Rechnen. 4 Stunden. Heuer §. 17—21. Die §§. bis 20 enthalten das Rechnen unter 100. §. 20 enthält Einführung in das Zahlengebiet bis 1000. §. 21 enthält Addition und Subtraction unter 1000. (Das Zählen ist über den bezeichneten Zahlenkreis hinaus in der letzten Zeit des Jahres zu üben.)

Zeichnen. 2 Stunden. Comb. mit V. Fortsetzung des stigmographischen Zeichnens. Theilung von Linien zur Uebung des Augenmasses. Zweites Vierteljahr die gebogene Linie nach Huther's Heften.

Schönschreiben. 2 Stunden. Comb. mit Abtheilung V. Deutsche und lateinische Schrift auf einer Linie.

Turnen der Knaben. Dieselben Uebungen wie in Abtheilung V der Anstalt.

III. Abtheilung (5. Schuljahr).

Ueber den mit *dieser* Abtheilung *beginnenden* Unterricht der Oberstufe sind die Grundsätze im allgemeinen Theile nicht dargelegt. Es ist das nur für den Unterricht der Unterstufe geschehen. Ihre Darlegung soll an anderer Stelle später erfolgen. Im Nachstehenden ist im Wesentlichen nur der Unterrichtsstoff für jedes Lehrfach angedeutet.

Sprachliches.

Eigentlicher Sprachunterricht. 2 Stunden. Die Unterscheidung der Sätze in Haupt- und Nebensätze, die Zusammenziehung und Zusammenstellung der Sätze mit den entsprechenden Binde- und Fügewörtern. Musterbeispiele aus dem früheren Unterricht und aus den sachlichen Disciplinen der betreffenden Abtheilung. Erklärung der Bei- und Unterordnung. Repetition der schwierigen Biegungsformen nach Priester.

Conversation. 2 Stunden. Einübung der Verkehrssprache in Form des Dialogs. Stoff: Vorgänge aus dem Leben der Schüler auf dem Spielplatze, auf den Spaziergängen, aus dem Zusammensein mit den Personen des Pflege- und Elternhauses.

Mechanisches Sprechen. 2 Stunden. Beseitigung entstandener Trübungen in der Aussprache einzelner Schüler, als z. B. Herabstimmung zu hoch gewordener Aussprache einzelner Laute, Abstellung eines etwa entstandenen Nasalirens einzelner Vocale. Daneben: Einsprechen längerer Satzformen. Recitiren von kleinen Gedichten, Aufsätzen, von gedächtnissmässig eingprägtem Unterrichtsstoff mit vorwiegender Berücksichtigung der Verbesserung der Aussprache. Chorsprechen gelernter Gedichte und eingprägter Sprichwörter. Sprechen nach dem Takte.

Lese- und Sprachunterricht. 4 Stunden. An der Stader Anstalt: Ausgewählte Lesestücke aus Hill für Oberklassen. Zunächst: die Erzählungen; hierbei vorwiegende Berücksichtigung der Erzählungen, welche zur Exemplification gewisser Lehren des ersten Hauptstücks zu dienen geeignet sind. Dann: Fabeln, Parabeln, Gedichte, Sprichwörter, Anekdoten nach Auswahl.

Logische Zergliederung der Lesestücke zur Erfassung schwieriger Wendungen und Formen. Aufsuchen von Beispielen zur Vervollständigung der Mustersätze, aus denen der Sprachunterricht die Regel ableitet. Uebungen in Umbildung des Ausdrucks und in Nachbildung der Formen.

Schriftliche Arbeiten. 4 Stunden. Tagesberichte, Reproduction von Erzählungen in freier Wahl des Ausdrucks, Aufstellung von Beschreibungen nach vorgängiger Besprechung der Sache, Briefe.

Religion. Biblische Geschichte. 4 Stunden.

Ausführliche Behandlung der biblischen Geschichte des alten Testaments nach Hill. Memoriren von ausgewählten Bibelstellen, welche den Hauptgedanken der Geschichte zum Ausdruck bringen oder zu demselben in Beziehung stehen. Durcharbeitung der einzelnen Geschichten zur Weckung des religiösen Erkennens und sittlichen Wollens, wie auch zur sachlich-sprachlichen Weiterbildung. Uebung in freiem Wiedererzählen. Die in Anführungszeichen stehenden Worte sind thunlichst mit den Worten der Schrift zu memoriren.

Katechismus. 2 Stunden. Erstes Hauptstück mit der Erklärung Luthers kurz erläutert. Sodann Erläuterung des ersten Artikels und Worterklärung der ersten 3 Hauptstücke behuf des Memorirens.

Rechnen. 4 Stunden. Heuer Vorschule bis zu Ende, §§. 21 bis 26. Die 4 Species unter 1000. Verwandlung höherer Sorten-Einheiten in niedere und umgekehrt, d. h. Verwandlung niederer Sorten-Einheiten in höhere. Addition und Subtraction mehrsortiger Zahlen. Leichte Preisberechnungen mit zweisortigen Zahlen.

Geographie. 2 Stunden. Landdrostei Lüneburg. (Landdrostei Stade repetirt.) Provinz Hannover. Allgemeines über die Erde ganz kurz. Dann Palästina mit Rücksicht auf den biblischen Geschichtsunterricht; hierauf Deutschland speziell (zu beginnen).

Naturgeschichte. 2 Stunden. Betrachtung einzelner Naturkörper, welche so gewählt sind, dass sie als Repräsentanten einer Gattung angesehen werden können. Auswahl bei den Thieren so, dass, wenn es sich auch hier nur um Beschreibung einzelner Naturkörper handelt, doch aus jeder der Thierklassen einige vorkommen. (Strahlthiere, Infusionsthier u. s. w. lässt man selbstverständlich hier fort.)

Die Pflanzen im Sommer zur Zeit der verschiedenen Stadien ihrer Entwicklung. Von den Thieren die im Sommer,

welche sich dann bei Spaziergängen am besten beobachten lassen; alles Uebrige im Winter. Von den Mineralien nur einige.

Stoff. Das wohlriechende Veilchen, die gemeine Dotterblume, der weisse Bienensaug, die Pflaume, die Kirsche, der Waldehrenpreis, die Hundsrose, die Bohne, der Hafer, der Roggen, die Kornrade, die Kartoffel, der Nachtschatten, der Feldrittersporn — 14 Pflanzen. Daneben im Sommer: Maulwurf, Lerche, Kohlweissling, Storch, Schwalbe, Regenwurm.

Im Winter:

Pferd, Esel, Hund, Katze, das zahme Schwein, die Hausmaus; —

der Haushahn, die Hausgans, die Haustaube,

der Sperling, die Krähe;

der Wasserfrosch;

der Häring, der Schellfisch;

der Krebs, — die Fensterkreuzspinne;

das Kochsalz, der Alaun, der Torf.

Im Sommer sind die auf den Spaziergängen von den Kindern ausserdem aufgesuchten Pflanzen, sobald die Kinder sich von denselben ein *klares Vorstellungsbild* gemacht und sie auch in *verschiedenen* Entwicklungsstadien kennen gelernt hatten, benannt.

Begriffe der Klassen: Säugethiere, Vögel, Fische, Amphibien etc. — Beschreibungen kurz — nicht zu ausführlich.

Zeichnen. 2 Stunden. Zeichnen geradliniger Figuren mit Hülfe des Quadrats, aber ohne andere besondere Hilfsmittel. Uebungen zur Weckung des Augenmasses. Schattiren durch gerade Striche (Hefte von Domschke).

Turnen der Knaben. 2 Stunden. I. Turn - Abtheilung. Frei- und Ordnungs - Uebungen. Gangarten im Wechsel begleitet mit Armbewegungen. Uebungen an der Leiter und am Klettergerüst, am Bock, am Pferde; Springübungen, Ringschwebe.

II. Abtheilung (6. Schuljahr).

Religion. Katechismus. Zwei Stunden. Zweites Hauptstück, dann die letzten drei Hauptstücke in elementarerer

Behandlungs- und Darstellungsweise. Es sind Anordnungen dahin zu treffen, dass Bibelspruch, Gesangbuchsvers und biblische Geschichten die Aufgaben des Unterrichts recht ergänzen. *Biblische Geschichte*: 2 Stunden. Ausführliche Behandlung der biblischen Geschichten des neuen Testaments nach Hill. Weise und Behandlung wie in Abtheilung III. Uebung im freien Wiedererzählen nach der allseitigen Durcharbeitung der Geschichte; verba ipsissima sind thunlichst in den Worten der Schrift wieder zu geben. Halten an die Urform bei den Hauptangelpunkten.

Sprachliches. Sprachunterricht 2 Stunden. Fortsetzung der Unterscheidung der Sätze in Hauptsätze und Nebensätze; Uebungen sich beziehend auf die Zusammenziehung, Zusammenstellung und Verkürzung derselben. Wortarten. Unterscheidung von Laut, Silbe, Wort, Satz. Wortbildung. Wörter, welche bestimmte Fälle regieren.

Lesen in Verbindung mit Sprachunterricht. 4 Stunden. Keck und Johansen, Norddeutsches Lesebuch. Ausgewählte Stücke aus allen Abschnitten des Buches. Hieran schliessen sich die gewöhnlichen Uebungen zur Förderung des Verständnisses. Abfragen des Inhalts, Erläuterung unverständlicher Ausdrücke, hierbei Berücksichtigung der Homonyma und Synonyma; Inhaltsangabe, Darstellung der logischen Gedankenfolge, Aufsuchen des Grundgedankens. Des Weiteren ist nöthig zur Stütze des grammatischen Unterrichts: Aufsuchen der Sprachformen, die im Sprachunterrichte erläutert worden sind, in den behandelten Lesestücken; Aufsuchen gleichartiger Spracherscheinungen in denselben; Hindeutungen und Fragen, welche geeignet sind, die Vorstellung des Gesetzmässigsten der Form auf Grund der gleichartigen Erscheinungen zu erwecken.

Es ist indess zu beachten, dass nicht an *einem* Lesestücke zuviel Uebungen vorgenommen werden. Wo das geschieht, da pflegen die Schüler den Wald vor lauter Bäumen nicht zu sehen, auch wird ihnen durch die mit den Lesestücken vorgenommene allzugründliche Section alle *Freude* an dem *Sachinhalte* des Lesestücks wieder benommen.

Schriftliche Arbeiten: 4 Stunden. Beschreibungen, Nachbildung von Musterstücken, Reproduction von Erzählungen, Tagebücher, Briefe, Geschäftsaufsätze.

Conversation. 2 Stunden. Wie in Abtheilung III. An eignung der Verkehrssprache in Form des Dialogs; daneben erzählende Mittheilungen.

Stoff zu Dialogen bieten die Vorkommnisse im Leben, die Erscheinungen der Natur, Zeitungsmittheilungen. Weiterhin sind zu geben: Gespräche über Situationen, in welche die Schüler nach der Entlassung treten. Gespräche über polizeiliche Vorschriften und über gewisse Gesetze, über welche das hörende Kind durch das Leben Belehrung erhält etc.

Mechanisches Sprechen: 2 Stunden. Wie in Abtheilung III. Beseitigung der in der Aussprache der Schüler entstandenen individuellen Trübungen durch Zurückführung auf das Muskelgefühl, an welchem die Taubstummen das Aussprechen des richtigen Lautes sich gemerkt haben. Richtige Aussprache fehlerhaft gebildeter Laute. Richtige Betonung und Verbindung der Wörter im Satze beim Aussprechen von längeren Sätzen etc.

Weltkunde. Geographie 2 Stunden. Deutschland ausführlich. Dann: die europäischen Staaten.

Deutsche Geschichte 2 Stunden. Biographische und monographische Behandlung der deutschen Geschichte bis auf die neueste Zeit. Uebungen im freien Wiedererzählen des Durchgenommenen.

Sprachlich ist dieses Fach von Wichtigkeit wegen des Umstandes, dass es zu einer ausgiebigen Uebung in der erzählenden Redeweise Anlass giebt.

Naturgeschichte 2 Stunden.

Vorbemerkung.

Anschauliche Entwicklung des Begriffs der Gattung. Alle früheren Arten wieder. Hinzusetzung neuer; Vergleichung von zwei oder drei Arten zur Ableitung des Begriffs der *Gattung*. Unterscheidung von Gattung und Art. Es werden

solche Arten thunlichst genommen, die leicht zu unterscheiden sind. Mindestens so viel Gattungen, als im Cursus der Abtheilung III. Arten.

Ausser der Verstärkung des Begriffs der Typen durch neue Arten werden auch schon manche Unterlagen für die in der folgenden Klasse auftretende Unterscheidung höherer Ordnungen gewonnen.

Die Schüler haben immer die wesentlichen Merkmale nach andeutenden Hinweisungen selbst aufzusuchen und die Sprache als Mittel der Beschreibung der Naturkörper frei anzuwenden.

Stoff: Das Schneeglöckchen (Narzisse), (das wohlriechende Veilchen), das Stiefmütterchen, (der weisse Bienensaug), der gefleckte Bienensaug, der Thymian, der Klee, die Wicke, die Heide, die Heidelbeere, Hahnenfuss, Rose, Erdbeere, Kartoffel, Nachtschatten, Wasserschierling und Petersilie, Mohrrübe, Kamille, Rainfarn, Wegerich; — Palme, Kaffeebaum, Theestrauch.

Daneben im Sommer: Eidechse, Maikäfer, Biene, Mücke.

Ausserdem sind zu benennen viele der Pflanzen, welche von Lehrern und Schülern auf den alle 14 Tage stattfindenden gemeinsamen Spaziergängen gesammelt werden. Vor der Benennung genaue Einprägung des Bildes der Pflanze, damit der Lehrer den Schüler veranlassen kann, eine ihm später genannte Pflanze dieser Art nach dem Erinnerungsbilde davon aufzusuchen.

Im Winter (kurze Beschreibungen):

Pferd, Esel, Schaf, Rind, Hirsch, Hase, (Kaninchen), Eichhörnchen, — Löwe (Katze), Elephant, Flusspferd, — Bär, Dachs, — Seehund, Wal.

Geier, Falk, Eule, — Sperling, Buchfink, — Nachtigall, Rothkehlchen. —

Stör, Haifisch, Sägefisch, — Karpfen, Hecht, —

Natter, Kreuzotter — Schnecke.

Gips, Steinkohlen, Petroleum.

Naturlehre. 2 Stunden.

Harte, weiche, spröde und elastische Körper.

1. Die Erscheinungen der Schwere. Das Gewicht. — Das Loth, die Setzwage.

Hebel, gleicharmige und ungleicharmige Wage, feste Rolle, schiefe Ebene, Pendel.

2) Magnetische und elektrische Anziehung und Abstossung. Elektrische Erscheinungen an Glas und Harz (Siegellack), Elektrophor, Elektrische Flasche.

3) Wagerechte Stellung der Wasseroberfläche. Communicirende Röhren. Wasserleitungen.

4) Druck der Luft, Saug- und Stechheber, Heronsball, Elasticität der Luft. Knallbüchse und Blaserohr.

5) Licht, Schatten, der ebene Spiegel. Bilder im Spiegel, Hohlspiegel.

6) Kochen, Wärmeerzeugung. Wärmequellen. Ausdehnung der Körper durch Wärme. Thermometer, Ausdehnung der Luft. Schmelzen. Verdunsten, Sieden, Nebel, Wolken, Regen, Schnee, Hagel, Thau, Reif. *)

*) Der Lehrstoff für den naturkundlichen Unterricht wird vielleicht Manchem etwas reichlich bemessen erscheinen. Ich bemerke deshalb, dass das Bezeichnete hier mit einzelnen Schüler-Jahrgängen hat durchgenommen werden können; die Naturlehre freilich in Abtheilung II bezüglich aller einzelnen Abschnitte in sehr elementarer Form. Es ist mit der Angabe des Stoffs bezeichnet, was unter günstigen Verhältnissen erreicht werden kann, aber nicht das, was in jedem Falle erreicht werden muss. Es wird öfter vorkommen, dass bei bestimmten Schüler-Jahrgängen Einschränkungen nach Seite des Stoffs nöthig werden. Dass die Form der Behandlung je nach dem Entwicklungsstande der einzelnen Schüler-Jahrgänge verschieden sein muss, versteht sich von selbst.

Die Naturlehre bietet, auch in elementarster Form behandelt, *manches*, was für die spätere gewerbliche Thätigkeit der Schüler von Interesse ist, die Naturgeschichte im Grunde *wenig* oder *nichts*. Mit den naturgeschichtlichen Beschreibungen regalirt man — wie ich zu beobachten Gelegenheit gehabt habe — die Taubstummen in verschiedenen Anstalten in ziemlich bedeutendem Umfange; die Naturlehre hält man für zu schwer. Ob darauf nicht von Einfluss ist, dass in früherer Zeit die Naturgeschichte in manchen Lehrerbildungs-Anstalten eifriger cultivirt wurde, als Naturlehre, will ich dahin gestellt sein lassen.

Vom sprachlichen Standpunkte aus betrachtet, werden die Schüler in der Schulzeit in der beschreibenden Form — die im Leben wenig

Rechnen. 4 Stunden. Heuer, Theil II. Erster Abschnitt und zweiter Abschnitt bis §. 2. Der Rechen-Unterricht ist immer sprachlich zugleich zu benutzen als Mittel, bei Schülern im Gebrauche von Schlussfolgerungen zu üben.

Stoffliches. Zahlengebiet bis 10 000. Heuer, Theil II. Abschnitt II. Anfänge der Bruchrechnung.

Zeichnen. 2 Stunden. Figuren mit gebogenen Linien und ohne andere Hilfsmittel als Hilfslinien. Huther II und Domschke.

Turnen für Knaben. 2 Stunden. Dieselben Uebungen wie in Abtheilung III.

I. Abtheilung (7. und 8. Schuljahr combinirt).

Religion: Katechismus 2 Stunden. Ausführliche Behandlung der fünf Hauptstücke. Daneben Bibelsprüche und Kirchenlieder nach vorbestimmter Auswahl. *Bibellesen und biblische Geschichte* 2 Stunden. Siebentes Schuljahr das alte und achtes Schuljahr das neue Testament. Mit Anschluss an die biblische Geschichte von Zahn und an die Bibel selbst. Passende, der Fassungskraft am leichtesten zugänglich zu machende Abschnitte werden in der Schrift gelesen.

Die Bücher der Schrift, ihre Eintheilung, kurze Inhaltsangabe. Biblische Geschichten meistens repetitorisch. Im alten Testamente Lesen verschiedener Stellen aus Psalmen, Lesen der Weissagungen auf Christus. Vom neuen Testamente, Behandlung der biblischen Geschichte in der Weise Wangemann's, also sich gruppierend um Personen und Handlungen (biographisch-monographisch). Lesen ausgewählter Abschnitte aus den Evangelien, der Apostelgeschichte etc.

Anwendung findet — sehr ausgiebig, in der in der Naturlehre gebräuchlichen erklärenden wenig geübt.

Wenn es übrigens bei den einzelnen Schüler-Jahrgängen in Frage kommen kann, das stoffliche Material zu Gunsten der Pflege des mechanischen Sprechens und des formellen Sprachausdrucks zu beschränken, dann werden die naturkundlichen Materien mit zu denen gehören, an welchen am ehesten eine Kürzung eintreten kann.

Kirchengeschichtliches aus späterer Zeit wird in der Weltgeschichte mitgegeben.

Sprachliches. Sprachunterricht 2 Stunden. Repetitorisch die ganze Wortlehre. Dann: Verkürzung der Sätze. Periode. Auflösung und Umbildung der Sätze. Satzbildung mit selten gebräuchlichen Partikeln. Wortfamilien, Homonyma und Synonyma. Zeichensetzung.

Lesen und Sprachübung. 6 Stunden. Besonders zur Unterstützung der Sprachübungs-Unterrichtsaufgabe und zur Uebung in der Rede. Nach Keck und Johansens Lesebuch. Das Lesebuch enthält Stücke zur Unterstützung des geographischen, geschichtlichen, naturgeschichtlichen etc. Unterrichts, daneben: Erzählungen, Gedichte etc. Der Stoff führt zur Erweiterung der Sachkenntniss der Schüler und zur Bereicherung derselben mit Gedankeninhalt; er soll aber sodann benutzt werden, um den Schülern die ihnen noch unbekannten und ungeläufigen Formen und Redewendungen anzueignen und das Verständniss für schwierigere Partikeln bei ihnen zu entwickeln. Weiterhin muss der Leseunterricht dazu beitragen, den Schülern Gelegenheit zu geben, sich im mündlichen Gebrauche der Sprache nach allen Richtungen zu üben und endlich ist das Lesebuch ja auch als Musterbuch für gewisse Formen des Stils zu benutzen.

Zur Auffassung des Gedankeninhalts handelt es sich zunächst um die bei dem Leseunterrichte für Abtheilung II erwähnten Uebungen. Es ist denselben noch hinzuzufügen: Charakteristik der Personen und geschilderten Zustände bei einigen Musterstücken, Vergleichen einiger Musterstücke mit verwandten Musterstücken, Hervorhebung der Gegensätze.

Die unter Abtheilung II erwähnten grammatischen Uebungen sind fortzusetzen; insbesondere die eine Auflösung der complicirten Sätze in einfache betreffenden, sowie auch die, welche bezielen, für eine bestimmte Spracherscheinung Stellen nach dem Lesebuche anzugeben.

Conversationsstunden. 2 Stunden. Stoff im Wesentlichen wie in Abtheilung II. Das Weiterschreiten der Geistes- und

Sprachbildung der Schüler gestattet es, immer schwierigere und gewähltere Formen anzuwenden. Es empfiehlt sich besonders, die im geschäftlichen und gewerblichen Verkehr nöthigen Redewendungen und gebräuchlichen Ausdrucksformen den Schülern hier anzueignen.

Schriftliche Arbeiten. 4 Stunden. Tagesberichte, Beschreibungen unter Benutzung der Vorbilder des Lesebuchs, Reproductionen von Erzählungen, Umbildung von Musterstücken, Briefe, Geschäftsaufsätze.

Weltkundliches. Deutsche Geschichte. 2 Stunden. Bilder und Monographien aus der deutschen Geschichte nach Form und Umfang in einer Darstellung, welche weitere Anforderungen an die Auffassungs- und Nachbildungsfähigkeit der Schüler stellt, als in Abtheilung II. Die Geschichte ist besonders zu benutzen, um die Schüler in der freien Wiedergabe von Lehrstoff in erzählender Form zu üben.

Geographie. 2 Stunden. Allgemeines über die Erde und Europa. Dann: Asien, Afrika, Amerika, Australien unter Benutzung des Leitfadens von Jastram, Hüttmann, Marten. Hierauf: Wiederholung von Deutschland unter nochmaliger Wiederholung des Allgemeinen über die Erde.

Naturlehre. 2 Stunden.

1) Der freie Fall. Setzwage. Gewicht der Körper. Gleichgewicht und Uebergewicht. Hebel: gleicharmige und ungleicharmige. (Schnellwage.) Rad an der Welle. Winde. Haspel. Feste und bewegliche Rolle. Flaschenzug. Keil und Schraube. (Theile und Verwendung der Schraube.) Pendel.

2) Künstliche Magnete. Stab- und Hufeisen-Magnet. Magnetische Vertheilung. Erdmagnetismus. Compass. Reibungs-Electricität. Atmosphärische Electricität (Gewitter). Blitzableiter, Berührungs-Electricität. Galvanismus. Electromagnet. Elektrischer Telegraph.

3) Communicirende Röhren. Springbrunnen, Artesischer Brunnen. Gewichtsverlust fester Körper im Wasser, Bestimmung des specifischen Gewichts. Schwimmen.

4) Druck der Luft. Barometer. Saugpumpe, Druckpumpe, Feuerspritze, Luftpumpe, Luftballon.

5) Hohlspiegel, Winkelspiegel. Concave und convexe Gläser, Brillen. Abend und Morgendämmerung. Brechung des Lichts im Wasser. Brennglas.

6) Wärmeleitung und Wärmestrahlung; Erscheinungen der Wärme in der Luft (Winde); Spannung der durch Wärme erzeugten Dämpfe. Benutzung des Wasserdampfes. Dampfmaschinen.

Naturgeschichte. 2 Stunden. Ausführlichere Behandlung wie in Abtheilung II. Dieselben Naturkörper, welche schon früher genommen sind, dazu neue Gattungen. Manche der früher zurückgestellten Gattungen treten jetzt neu auf, besonders noch einzelne ausländische Naturkörper. Besonders nützliche oder schädliche Naturkörper werden in hervorragender Weise berücksichtigt; dem technischen Gebrauche einzelner Naturkörper ist gleichfalls Aufmerksamkeit zu schenken. Die natürlichen Ordnungen und Familien treten hier hervor, der Schüler wird selbst im Classificiren geübt.

Pflanzen. Die Hauptgattungen, jede in 2—3 Arten.

Von den neu auftretenden oder neu zu beschreibenden Pflanzen: Stachelbeere, Schlüsselblume, Syringe, Erbse, Schöllkraut, Weizen, Nessel, Hopfen, essbare Pilze, giftige Pilze, giftige Pflanzen überhaupt. Benennung nach *Einprägung eines Bildes* über die verschiedenen Entwicklungsstadien mancher anderer Pflanzen fortgesetzt. Die Vergleichen der früher beschriebenen mit den neu hinzutretenden Pflanzen geben Anhaltspunkte für die unter Leitung des Lehrers stattfindende Eintheilung nach Gattungen, Familien, Ordnungen. Demnächst: Allgemeines über Organe der Pflanzen und ihre Verrichtung.

Thiere: Affen, Flatterthiere (Fledermaus), Raubthiere (Erdwöhler, Sohlengänger, — Bär —), Zehengänger (Katze, Hund etc.), Beutelthiere (Känguruh), Nagethiere (Eichhörnchen, Maus, Hamster, Hase), Dickhäuter, Einhufer, Zweihufer; Ruderfüßer und Fische säugethiere; Raubvögel, Nesthocker, Hühner, Laufvögel, Sumpfvögel, Schwimmvögel (Hausgans).

Allgemeines über die Vögel. Vergleichung von Vögeln und Säugethieren. Amphibien. Schildkröten, Eidechsen, Schlangen, Lurche. Fische. Hier besonders aber die wichtigsten Fische nach ihrem Nutzen.

*Krustenthier*e, verschiedene Ordnungen und Gattungen.

Insekten (verschiedene Arten, Gattungen etc.): Spinnenthier. Würmer.

Weichthiere. Von allen letztgenannten 5 Thierklassen nur das Nothdürftigste.

Einige Metalle, Steine und Salze.

Rechnen. 4 Stunden. Heuer II, Theil II. III. Theil mit Auswahl bis zum 6. Abschnitt (Bruchrechnung, Preisberechnung, unendliches Zahlengebiet, Regeldetri - Aufgaben u. s. w.)

Zeichnen. 2 Stunden nach Vorlagen: Blumen, Landschaften Köpfe, Ornamente etc.

Turnen der Knaben wie in Schul-Abtheilung II und III.

Turnen der Mädchen. 2 Stunden wöchentlich. Da die Mädchen von Natur und durch Gewöhnung leichter zu Rückgrats-Verkrümmungen disponirt sind, als die Knaben, so empfiehlt es sich, dass das Turnen derselben einen wesentlich orthopädischen Charakter habe. Es handelt sich hier zunächst um die einfachsten Freiübungen, um Uebungen, die den Zweck haben, die Schülerinnen an eine gute Körperhaltung, an einen leichten gefälligen Gang zu gewöhnen. Also zunächst: Stellungen-Uebungen, Uebungen in Gangarten und Schrittweisen, in Gliederbewegungen; weiterhin Ordnungs- und Reigenübungen.

Als Geräthe müssen in Benutzung kommen: Streckschaukel, Wippe, wagerechte Leiter, langes Schwungseil.

An der Streckschaukel muss zur Ausführung kommen: Stand, Hang, Liegehang.

An der Wippe sind besonders zu wählen: Stützübungen und Hangübungen zu Zweien und zu Vieren.

Es wird (in Stade) geturnt in zwei Abtheilungen. Plan für 2 Abtheilungen:

Abtheilung II. Einfache Gehübungen etc. — Dann Hangübungen an der Wippe. Uebungen an der Streckschaukel

und an der wagerechten Leiter. Schwingen am langen Schwungseil. Turnspiele.

Abtheilung I. Zunächst dieselben Uebungen wie in Abtheilung II; dann die weiteren Freiübungen, Reigenübungen, Stützübungen an der Wippe; Fortsetzung der Uebungen an der wagerechten Leiter und an der Streckschaukel.

Beim Unterrichte in den weiblichen Handarbeiten werden hier die Schüler in zwei Hauptabtheilungen getrennt. Jede dieser Abtheilungen hat ihre besondere Lehrerin und empfängt von derselben wöchentlich 3 Stunden Unterricht.

Der Unterricht muss auch hier vom Leichterem zum Schwereren fortschreiten. Er hat während der Schuldauer zu umfassen: Unterweisung im Nähen, Stopfen, Stricken; für die Schülerinnen der Oberklassen auch Häkeln, Sticken u. s. w.



Berichtigung der auffälligsten Druckfehler.

- Seite V, Absatz 2, Zeile 1 muss das Komma hinter dem Worte „einzeln“ wegfallen.
- „ IX, Zeile 6 und 7. Statt „mit wirklichen ernstlichen sachlichen Erörterungen“ ist zu lesen „mit wirklich ernsten sachlichen Erörterungen.“
- „ 4. Das Zeichen hinter dem letzten Worte „durchwandern“ ist als Komma zu lesen.
- „ 33, Zeile 7 hinter „geben“ und vor „und“ soll das Komma wegfallen.
- „ 36, Zeile 7 des zweiten Absatzes muss es heissen „*schon so eine Neigung*“ statt „*schon so enie Neigung*.“
- „ 49, Absatz 4, Zeile 6 muss es heissen „Beschreibungen“ statt „Beschreibung.“
- „ 54, Absatz 3 ist zu lesen Zeile 1 „*man*“ statt „*Man*.“
- „ 60, Absatz 2, Zeile 7 soll vor „und“ ein Komma stehen.
- „ 62, Absatz 2, Zeile 8 fehlt vor „die“ ein Komma.
- „ 68, Absatz 3, Zeile 2 soll es heissen „*Aneignung von Wörtern mit anschaulicher Grundlage*“ statt „*Aneignung von Anschauungsvorstellungen*.“
- „ 71, Absatz 2, dritte Zeile von unten ist zu lesen: „Der Taubstummen-Unterricht muss also“ statt: „Er muss.“
- „ 89, Absatz 5, Zeile 2 muss es heissen der „Sachzweck“ statt der „Sprachzweck.“
- „ 121, Absatz 2, Zeile 3 statt „(d. i. im zweiten Schuljahre)“ ist zu lesen: „(d. i. dann im zweiten Jahre des Unterrichtscursus überhaupt.)“
- „ 122, Zeile 6 von unten muss es heissen „Sprechunterrichte“ statt „Sprachunterrichte.“
- „ 124, Absatz 2, Zeile 3 hinter „Schuljahres“ muss das Komma wegfallen.
- „ 127, Zeile 4 von oben muss es heissen worden statt werden.
- „ 127, Absatz 1, Zeile 6 von unten muss es heissen „Vatter I“ statt „Vatter.“
- „ 137, Zeile 15 von unten soll es heissen „zu benennen“ statt „benannt“.
- „ 141, letzte Zeile, erstes Wort heisst: „in.“
- „ 142, Zeile 4, erstes Wort soll heissen „der.“

Nachtragsbemerkung zu Seite 6.

Dass übrigens mit jenen Angaben über den Einfluss der *Lautsprachmethode* auf das Denken der Taubstummen auch der Gegensatz gegen die im Vorstehenden erwähnte ausserdeutsche Unterweisungsmethode Taubstummer hat einbegriffen werden sollen, geht aus ähnlichen Mittheilungen hervor, welche von derselben Stelle dem internationalen Mailänder Congresse der Taubstummenlehrer (vor welchem Forum doch nur der letzberührte Gegensatz in Frage kommen konnte) gemacht worden sind. Ich glaube wirklich, dass man in dem rühmenswürdigen Eifer für die deutsche Methode zu weit geht, *wenn man das als Wirkung der blossen Lautform* des Wortes bezeichnet, was in Wahrheit doch nur Wirkung der grammatischen Form ist. Denn bei dem Gebrauche der Wortsprache liegt — wie bereits angedeutet ist — das Causalmoment der grösseren oder geringeren Wirkung für das Denken doch sicherlich nicht in dem *akustischen Product* (der *Lautform*), oder den dasselbe veranlassenden oder begleitenden Bewegungs-Erscheinungen, sondern in der grösseren oder geringeren Fähigkeit der Sprache zum genauen Ausdruck aller Vorstellungen und aller Gedankenformen, d. i. also im Wesentlichen im *Wortvorrath* und in der *Flexion*. Nach beiden Beziehungen hin geht aber dem nach der fremdländischen Methode gebildeten Taubstummen nichts verloren, weil die künstliche Geberde ja nur nach Massgabe der Wortsprache und zum Zweck des *Ausdrucks aller Beziehungsformen* derselben ausgebildet wird, und weil das schliessliche Ziel und Ergebniss der Ausbildung der Taubstummen doch die Aneignung der *Schriftform* der Wortsprache ist.

Man giebt *den Gegnern der deutschen Methode nur Waffen in die Hände*, wenn man mit Behauptungen hervortritt, die sich bei näherer Untersuchung nicht begründen lassen. Ich halte die durch die qu. Behauptungen berührte Frage für nicht unwichtig und werde mir deshalb erlauben, zu späterer gelegener Zeit auf dieselbe einmal zurückzukommen und sie dann mit *gehöriger* Gründlichkeit, was ich leider in Rücksicht auf die nächste Bestimmung dieser Schrift hier unterlassen muss, nach allen Beziehungen zu erörtern suchen.

Druck von Gebr. Jänicke in Hannover.

Gude, Wilhelm

Grundsätze und Grundzüge zur Aufstellung eines Lehrplans für eine
Taubstummen-Anstalt in welcher bei achtjährigem Schulcursus die
verschiedenen Schülerjahrgänge bis auf die beiden letzten Unterrichtsjahre
in sogenannte natürliche Classen geschieden sind

Hannover 1881

Paed.th. 1761

urn:nbn:de:bvb:12-bsb11870204-8